



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación mención Desarrollo Del Pensamiento

“Reposicionamiento de los docentes de la escuela Octavio Díaz León en contextos de desigualdad”

**Trabajo de titulación previo
a la obtención del título de
Magister en Educación mención
Desarrollo del Pensamiento**

Autor:

Geovanny Fabián Bueno Chuchuca

CI: 0105498083

geovanny_bueno@live.com

Directora:

Mgst. María Eugenia Verdugo Guamán

CI: 0102394608

Cuenca - Ecuador

05-febrero-2020



RESUMEN

En el presente trabajo se analiza el reposicionamiento de los docentes de la Escuela de Educación General Básica Octavio Díaz León, cuyo contexto se caracteriza por situaciones dentro del marco de la desigualdad; para ello se recurre a la categoría de posicionamiento docente que propone Southwell y Vassiliades, siendo el estudio del discurso y la biografía escolar necesarios para la conceptualización del mismo. El sustento teórico de esta investigación corresponde a la visión ético-crítica de Paulo Freire. El enfoque metodológico es cualitativo interpretativo, por ello se ha recurrido a los siguientes métodos: el fenomenológico, el narrativo y el etnográfico, siendo la historia de vida y la observación no participante las técnicas empleadas. Como principales resultados se tiene una heterogeneidad en el re-posicionamiento de los docentes, donde el conjunto de sentidos y significaciones de su biografía escolar es determinante en cómo estos asumen su condición y las prácticas que generan, donde unas están orientadas a la resignación y otras al cambio o transformación del entorno.

Palabras clave: Biografía escolar. Dimensión ético-crítica. Discurso. Reposicionamiento docente.



ABSTRACT

This thesis analyzes the re-positioning of teachers at the Octavio Díaz León School of Basic General Education, whose context is characterized by inequality situations; for this, the category of teaching positioning proposed by Southwell and Vassiliades is used, being the study of discourse and school biography necessary for its conceptualization. The theoretical support of this research corresponds to the ethical-critical vision of Paulo Freire. The methodological approach is qualitative interpretive, the methods that have been used were the phenomenological, the narrative and the ethnographic; the techniques used were the life history and non-participant observation. As main results are a heterogeneity in the re-positioning of teachers, where the set of meanings of their school biography is decisive in how they assume their condition and the practices that they generate, where some are oriented to resignation and others to change or transformation of the school environment.

Keywords: School biography. Ethical-critical vision. Discourse. Teaching reposition



ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE DE CONTENIDO	4
ÍNDICE DE FIGURAS	6
DEDICATORIA	9
AGRADECIMIENTO	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO I	16
1.1. Acercamiento y fundamentos de la Teoría Crítica	16
1.1.1. Teoría de la Acción Comunicativa	19
1.1.2. Perspectiva crítico-emancipatoria.	20
1.1.3. Dimensión ético-crítica	23
1.2. La desigualdad	26
1.3. El discurso	30
1.3.1. El discurso para Foucault	32
1.3.2. Análisis Político del Discurso (A.P.D)	34
1.4. Posicionamiento docente	39
1.4.1. Re- posicionamiento docente.	42
1.5. Triangulación Teórica	43
CAPÍTULO II	46
2.1. Enfoque metodológico	46
2.2. Triangulación Metodológica	47
2.3. Análisis de los datos cualitativos	52
CAPITULO III	57
3.1. Historia y contexto de la Escuela de Educación Básica Octavio Díaz León	57
3.2. Relación dialéctica entre el discurso de los docentes construido en su historia y el discurso que se genera en su práctica educativa actual	62



3.2.1. Circulación de sentidos y significaciones en la biografía escolar de los docentes	63
3.2.2. Re-posicionamiento de los docentes de la Escuela de Educación Básica Octavio Díaz León.	75
3.3. Re-posicionamiento de los docentes en torno a prácticas de su labor en relación a la transformación de la realidad educativa que enfrentan	94
CONCLUSIONES	103
RECOMENDACIONES	107
BIBLIOGRAFÍA	108
ANEXOS	116
Anexo 1. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación.....	116
Anexo 2. Batería de preguntas de la entrevista dirigida a los docentes de la Escuela Octavio Díaz León.	118
Anexo 3. Bitácora de análisis o memo analítico	121



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Percepción sobre la formación vs la educación no formal.	555
Figura 2. Mapa de la Parroquia El Valle con sus Barrios y Comunidades.	599
Figura 3. Percepción de los docentes de su experiencia en la educación formal.....	655
Figura 4. Motivos por los que decidieron ser docentes.....	666
Figura 5. Formación Académica	688
Figura 6. Valoración de lo representativo de la experiencia de los docentes antes de laborar en su actual institución	72
Figura 7. Categorías que describen al entorno	777
Figura 8. Percepciones respecto al futuro del entorno educativo.....	966



Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Geovanny Fabián Bueno Chuchuca, autor del trabajo de titulación “Reposicionamiento de los docentes de la escuela Octavio Díaz León en contextos de desigualdad”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 05 de febrero de 2020

Geovanny Fabián Bueno Chuchuca

C.I: 0105498083



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Yo, Geovanny Fabián Bueno Chuchuca en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Reposicionamiento de los docentes de la escuela Octavio Díaz León en contextos de desigualdad”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 05 de febrero de 2020

Geovanny Fabián Bueno Chuchuca

C.I: 0105498083



DEDICATORIA

A mi familia, por el apoyo brindado
para mi preparación como un mejor
profesional.



AGRADECIMIENTO

Agradezco de manera especial a mi hermana Verónica por el apoyo brindado para el cumplimiento de mis estudios de cuarto nivel.

A mi mamá, por siempre apoyarme en el ámbito académico.

A mi tutora la Mgst. María Eugenia Verdugo, por las valiosas retroalimentaciones y todo lo que me ha enseñado en este proceso investigativo.

Y a los docentes de la Escuela Octavio Díaz León, por la predisposición y colaboración para con la presente tesis.

INTRODUCCIÓN

Los contextos que envuelven las escuelas son heterogéneos, en este ámbito el trabajo de los docentes es determinado por las disposiciones del entorno y por el conjunto de sentidos y significaciones que los mismos tienen interiorizados y que además los usan para poder interpretarlo. En ello, muy a pesar de la presencia de procesos que pueden pintar un sistema común y universal en la realidad educativa, existen entornos con serias dificultades que el trabajo docente y la escuela tienen que asumir, contextos de desigualdad, en específico ámbitos sociales donde los individuos no puedan aprovechar los servicios públicos como la garantía de sus derechos. Surgen preguntas como: ¿Desde su posicionamiento que pueden hacer los docentes cuando sus educandos atraviesan conflictos familiares que agudizan su vulnerabilidad y sensibilidad? ¿Qué pueden hacer los maestros cuando la influencia negativa del entorno pesa por encima de la moralidad y del esfuerzo de su trabajo formativo? Por consiguiente, este trabajo está dirigido a conocer las posibles respuestas a estas cuestiones partiendo de la subjetividad y percepción de los docentes, para de esta manera, entender las implicaciones del fenómeno de la desigualdad en los sujetos y en el contexto, reivindicando la riqueza de la subjetividad en un proceso que pretende la emancipación de los individuos.

La idea anterior parte del sustento teórico de esta investigación, que corresponde a la Teórica Crítica desde la propuesta crítico emancipatoria de Paulo Freire, misma que se preocupa en conocer los mecanismos por los que los individuos no pueden desarrollar sus capacidades en un ámbito de democracia y libertad, dirigiendo una propuesta que nace del reconocimiento de las injusticias y desigualdades como de la práctica de los sujetos afectados o vulnerados para con su emancipación (Vázquez, 2005), en el presente caso el grupo de docentes de la Escuela de Educación General Básica Octavio Díaz León. Para hacerlo se recurre a la categoría de re-posicionamiento docente que es la circulación de discursos, el conjunto de sentidos y significaciones del individuo que regulan y organizan el trabajo de enseñar, (Southwell & Vassiliades, 2016, p.4) Es decir, la construcción discursiva de los maestros y maestras, que es determinada por la historicidad de los individuos y la relación con el entorno. Al remitirse al concepto de re-posicionamiento docente es necesario abordar el discurso desde el enfoque de

Laclau y Mouffe (2004), para los cuales el discurso no es una totalidad cerrada, sino el espacio donde convergen distintas posiciones diferenciales, por ello la pluralidad en las subjetividades, también es necesario abordar el concepto de biografía escolar que se refiere al conjunto de sentidos que construyen los sujetos a lo largo de sus experiencias y que determinan sus prácticas presentes. (Davini, 1995)

El presente trabajo se desarrolló en la EGB Octavio Díaz León que se encuentra en el caserío de San Miguel de la parroquia rural el Valle de la ciudad de Cuenca. La población abordada es un grupo de trece maestros, con los objetivos de analizar su re-posicionamiento docente, el cómo comprenden, aceptan y sienten su realidad y conocer las propuestas prácticas para con esta, en un contexto donde un porcentaje de la población estudiantil proviene del sector conocido como Morocho Quigua, que se ubica al norte de la institución. El entorno de este último es caracterizado por la presencia de familias con ingresos provenientes de la agricultura y del comercio, como también por una baja tasa de escolarización y padres de familia privados de su libertad al estar vinculados con acciones que están fuera del ámbito de la ley. Cabe señalar que en este trabajo de investigación el término desigualdad, que caracteriza a este contexto educativo, no se remite exclusivamente a mediciones económicas, ni se lo reconoce exclusivamente con la categoría de pobreza, sino que se lo identifica con las diferencias en el aprovechamiento de los bienes públicos, derechos y riqueza cultural, que contribuyen al buen vivir de los sujetos (CEPAL, 2018).

En el estado de la cuestión se ha situado aquellos trabajos en torno al tema de investigación, en razón de conocer, aquello que se ha elaborado y cuáles son las tendencias existentes en el desarrollo de esta temática (Atairo, 2018, p.6). Con el objetivo de identificar un área de vacancia y justificar el proyecto de investigación.

Como resultado de las investigaciones consultadas se tiene que el estudio de la desigualdad se ha realizado desde un perfil social y económico siendo este último el más predominante, alejándose de los contextos educativos propiamente. En razón de la investigación cualitativa no se tienen referencias a nivel regional de investigaciones en relación a las percepciones, sentidos u opiniones que manejen los sujetos docentes en contextos que estén

marcados por desigualdad social o económica. Por ello se ha recurrido a los trabajos realizados por, Southwell y Vassiliades que abordan el posicionamiento de los docentes en contextos de desigualdad y carencia, como también al trabajo de Patricia Redondo (2004) que estudia la problemática de escuelas en contextos de pobreza y exclusión en Argentina.

En Southwell y Vassiliades se destaca el conjunto de obras enfocadas en el posicionamiento docente, donde la principal preocupación es el trabajo docente y cómo este puede ser abordado desde un campo teórico que se aleja del marxismo ortodoxo y del pensamiento estructuralista (Southwell, Vassiliades, 2016, p.6). Este campo corresponde a la perspectiva pos fundacional y del movimiento correspondiente al giro cultural o hermenéutico, en donde no se considera la educación y la docencia como algo estático y predefinido, sino más bien activo y dinámico, logrando visibilizar el trabajo docente como fundamental para poder entender un fenómeno mucho más grande y complejo como es el entorno o ecosistema escolar. Por ello se estudia el posicionamiento docente, la manera en que los sujetos enseñantes asumen y entienden su tarea y contexto, en este caso se refiere a realidades atravesadas por situaciones de desigualdad, caracterizadas comúnmente en estos trabajos por la carencia en los hogares ya sea económica o de riqueza cultural.

Los lineamientos de Southwell y Vassiliades se rescatan en esta propuesta, que busca comprender los sentidos y significaciones de un grupo de docentes del sistema educativo ecuatoriano, ante una realidad atravesada por situaciones que se caracterizan por estar en un contexto de desigualdad. En ello, el aporte de este proyecto no se remite al indagar solamente el posicionamiento de los docentes en un tiempo determinado, su presente, como lo ha realizado Southwell y Vassiliades, sino en conocer el proceso de cambio y conflicto en su formación discursiva, por ello se indaga sus historias de vida, sus experiencias en su formación en el hogar, escolar y laboral, resaltando la historicidad a la que responden los sujetos. Por esta razón se analiza el posicionamiento de los docentes antes de trabajar en la escuela de EGB Octavio Díaz León con los conflictos, paradojas, y cambios, al encontrar nuevos sentidos y significaciones en el contexto de su actualidad. De esta manera se determina lo que se ha denominado como re-posicionamiento docente, la relación entre los sentidos y discursos del pasado y el presente, en

donde se reflejan las preguntas: ¿cómo los educadores entienden su contexto? y ¿qué prácticas generan?

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar el re-posicionamiento de los docentes al trabajar en contextos educativos caracterizados por desigualdad desde una visión ético-crítica, para ello, el primer objetivo específico radica en identificar la relación dialéctica entre los sentidos y significaciones de la biografía escolar de los docentes, previo a laborar en un contexto de desigualdad, con el conjunto de sentidos y determinaciones del contexto actual, esto permite determinar el re-posicionamiento de los docentes, mismo que regula la tarea de enseñar de los educadores. Seguidamente el segundo objetivo se centra en el carácter ético-político del posicionamiento docente, es decir las propuestas que los educadores tienen para transformar su realidad, que surgen de “los distintos modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (Southwell & Vassiliades, 2016, p.4), pues el estudio del posicionamiento docente no debe limitarse a una descripción de los problemas que atraviesan los docentes, sino en conocer los sentidos o discursos que los llevan a proponer propuestas para con su contexto. (Southwell & Vassiliades, 2016)

El enfoque metodológico que se usa en esta investigación es el cualitativo interpretativo, que por medio de la triangulación metodológica, se han vinculado los siguientes métodos cualitativos. El método fenomenológico contribuye a estudiar las percepciones de los sujetos sobre su contexto y experiencias. El método narrativo es empleado para abordar la biografía escolar, anterior y la del presente de los docentes de la Escuela de EGB Octavio Díaz León, lo que permite determinar aquellas construcciones discursivas que han variado o conservado en el re-posicionamiento de los docentes, para ello se ha usado la entrevista a profundidad con una batería de preguntas abiertas. Por último se recurre al empleo del método etnográfico que contribuye a describir los sentidos, ideas y creencias de los docentes en su entorno actual, se ha procedido por medio de la observación no participante, en donde la bitácora de análisis, permite registrar los diversos comportamientos y expresiones de los docentes en el entorno escolar.

Los resultados principales dejan entrever que en este ámbito educativo, el re-posicionamiento de los docentes es heterogéneo y que el conjunto de sentidos y significaciones de la biografía escolar es determinante para la práctica docente en la actualidad. Se tiene además que la construcción discursiva de los sujetos enseñantes no se presenta como una totalidad invariable, sino más bien refleja una contingencia y paradoja con el entorno, el discurso oficial y el conjunto de enunciados en el discurso docente, pues se cruzan sentidos y significaciones, en donde se otorga un papel relevante al trabajo de los educadores y la escuela para la transformación del entorno, sin embargo en la experiencia no se ejerce como práctica emancipatoria propiamente dicha, surgen expresiones que resaltan la necesidad de otros organismos que apoyen la misión escolar en el ámbito social. En otras instancias el re-posicionamiento en algunos docentes reflejan proyectos destinados a un cambio en las nuevas generaciones de sus estudiantes, siendo un proceso que se encuentra en desarrollo dentro de las aulas como en gestión administrativa, por lo que se puede considerar a esto como una utopía, con opciones de volverse una posibilidad de cambio (Vázquez, 2005).

De esta manera en la presente investigación se analiza el re-posicionamiento docente, partiendo en el Capítulo I, con el sustento teórico, el cual corresponde a la Teoría Crítica desde la dimensión ético crítica de Paulo Freire, relacionándola con el estudio del discurso, que es donde parte el desarrollo de la categoría de re-posicionamiento docente. En el Capítulo II, se expone el enfoque metodológico aplicado, que corresponde al cualitativo interpretativo, usando el criterio de triangulación metodológica, vinculando distintas metodologías cualitativas que permiten abordar de una manera más concisa el conjunto de sentidos y significaciones que sujetos enseñantes reciben y otorgan a su entorno. Finalmente en el Capítulo III se exponen los resultados del trabajo investigativo en concordancia a los objetivos de investigación propuestos: la relación dialéctica del discurso docente en la biografía escolar y el presente, que determina el re-posicionamiento de los maestros y maestras; y la dimensión ético política de este re-posicionamiento.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

La Teoría Crítica es el fundamento teórico que sustenta la presente investigación, en donde se articulan y relacionan las diferentes categorías y teorías que permiten abordar con claridad el re-posicionamiento docente en contextos de desigualdad.

Las teorías que se articulan en el fundamento teórico o nodo central son: la dimensión ético-crítica de orientación freireana, en el análisis de la categoría de Desigualdad se considera los aportes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2018), así como el pensamiento de Fitoussi & Rosanvallon (1997), y Tezanos (2001); en ello se aborda la desigualdad desde su complejidad, cuyo estudio no puede reducirse a mediciones económicas, sino que se comprende desde el campo del lenguaje o el discurso, es decir el conjunto de sentidos que atraviesan y asumen los individuos en determinados contextos, por tanto se remite teóricamente al Análisis Político del Discurso (APD), siendo el discurso la categoría que contribuirá en la comprensión de la categoría de re-posicionamiento docente de Southwell y Vassiliades (2016).

1.1. Acercamiento y fundamentos de la Teoría Crítica

La Teoría Crítica ve la luz en la Escuela de Frankfurt, instituto para la investigación social fundado en 1923, y el contexto que lo atraviesa es el intenso debate sobre el capitalismo, las crisis económicas de inicio del siglo XX, y la Segunda Guerra Mundial, particularidades que dotó de un sentido crítico y ético a los aportes de los distintos pensadores que formaban parte del instituto.

Herbert Marcuse, perteneciente a la primera generación, aborda la razón universal del idealismo alemán, y cómo esta se establece en relación con el avance de la industria,

pretendiendo encontrar aquello de universal en la heterogeneidad de la consciencia de los sujetos, como principio en el cual se reducía la historia y el presente, justificando su racionalidad con los valores de progreso y libertad. Este pensador muestra como Marx comprendía el pensamiento hegeliano, destacando que la sociedad capitalista manifestaba en la práctica el sentido de universalidad de este pensamiento.

El capitalismo desarrolló las fuerzas productivas para la totalidad de un sistema social uniforme. El capitalismo hizo imperar el comercio universal, la competencia universal y la interdependencia universal del trabajo y transformó a los hombres en individuos históricos mundiales empíricamente universales. (Marcuse, 2017, p. 281)

En este proceso Marx vislumbraba la enajenación de los obreros, que distaba del ideal de libertad, y reflejaba más bien sufrimiento e injusticia, esto conduce al pensador a concluir en la negación de la realidad de la razón (Marcuse, 2017, p. 29), en donde no se puede justificar la desigualdad imperante en aras de la racionalidad del capitalismo. Marx consideraba la filosofía de Hegel como la declaración de principios burgueses más avanzada y comprensiva. (Marcuse, 2017, p. 255)

Previamente en los mismos lineamientos, Horkheimer junto con Adorno publican la *La dialéctica de la Ilustración* en la cual afirman que “La razón es un mito, puesto que la historia del desarrollo de la Ilustración sucumbió al dominio de la naturaleza y de la racionalidad técnica” (Vázquez, 2005, p.70). En este punto podemos ver que se realiza un estudio que ha sido herencia del marxismo, denunciar la irracionalidad de la razón, la falsa consciencia, que en esta conceptualización se ha deformado, por caer en una racionalidad de medios y fines, que con móviles de universalidad refleja una expansión sin límites en el ámbito mercantil, resaltando valores de competencia, en donde se enajene a los sujetos de su condición de seres humanos de derechos, y que se les pueda explotar y ponerlos bajo mecanismos de alineación donde no puedan dar cuenta de los ardides de su realidad. Se tiene la creación de necesidades, que los sujetos asumen y buscan satisfacerlas, dando lugar a una época de consumismo, que perdura en la

actualidad. Para ello se hace uso de las ciencias, específicamente de los avances técnicos, que anteriormente una razón ilustrada veía como el camino para el progreso y libertad del hombre, que sin embargo bajo los fines competitivos y expansionistas producen desigualdades entre las clases sociales. “En la *Crítica de la Razón Instrumental* Horkheimer plantea que el progreso de los medios técnicos van acompañados de procesos de deshumanización” (Vázquez, 2005, p.70).

Lo anterior se evidencia en los estragos que dejó la Segunda Guerra Mundial, conflicto en que las ciencias se dirigieron instrumentalmente para llevar a cabo crímenes de lesa humanidad. Los campos de concentración de Auschwitz, demuestran que no se puede justificar una racionalidad que por su construcción dialéctica quiera ofrecer una superación que se alza en el sufrimiento de los hombres. La escuela de Frankfurt por medio de Benjamin lleva a considerar los fragmentos de la Historia, es decir los puntos de vista invisibilizados por una racionalidad triunfante, esto para entender la comprensión de los conflictos de la historia humana de una manera más compleja (Vázquez, 2005, p.70), y no limitarse a lo que propugna un único discurso.

“La Teoría Crítica de orientación freireana (...) mantiene el principio normativo de denuncia de todos aquellos fenómenos sociales que sean fruto de una razón distorsionada” (Vázquez, 2005, p.70). En el análisis de Marx al sistema capitalista, el filósofo trasciende el estudio de las estructuras de las relaciones económicas, para llegar a un contenido humano afectivo. (Marcuse, 2017, p. 273). Esto mismo vemos reflejado en la Teoría Crítica, dar cuenta de los modos en los que los sujetos pueden ser o han sido vulnerados por una razón o consciencia falsa.

Es de destacar la interdisciplinariedad de la Teoría Crítica, que desde diversos enfoques de las humanidades como la sociología, la psicología, la filosofía analítica o del lenguaje, y la filosofía de la liberación, han abordado el problema central que “lo constituye la razón y las relaciones del dominio que el hombre establece con la naturaleza exterior e interior y respecto a los otros hombres” (Vázquez, 2005, p.70). En este punto surgen perspectivas y metodologías distintas que se enfocan en rescatar la praxis de los grandes sistemas filosóficos que se limitaban a la contemplación de los hechos. Horkheimer defiende una racionalidad político-práctica de

carácter normativo, Habermas posteriormente lo complejizaba con la Teoría de Acción Comunicativa, privilegiando el diálogo como práctica liberadora y el carácter emancipatorio que influiría y destacaría la filosofía latinoamericana.

Para nuestro estudio, de los diversos aportes de la Escuela de Frankfurt recurrimos a lo planteado por Habermas, en su Teoría de la Acción Comunicativa y desde la perspectiva ético-crítica emancipatoria latinoamericana tomaremos el aporte de Paulo Freire.

1.1.1. Teoría de la Acción Comunicativa.

Habermas plantea una distinción, en la crítica a la teoría social de la primera generación del instituto, enfocándose en un carácter normativo.

Se atañe a la autorreflexión necesaria que permite elaborar criterios normativos que ponen en cuestión las descripciones anteriores, señalando los elementos de injusticia y dominio que han escapado al análisis social, con la finalidad de marcar la vía para una praxis política que transforme las instituciones sociales existentes. (Bonss, 2005, p. 68-69).

“Se trata de una teoría en la que lo más importante es cómo llegar ahora, realmente mediante una conversión de la teoría en praxis, a la estimulación de la vida humana” (Vázquez, 2005, p.77) Esta praxis política es mediada por el diálogo y el consenso, siendo la Teoría Comunicativa de carácter empírico, hermenéutico y crítico. (Vázquez, 2005, p.78).

Habermas adopta los principios de la lingüística pragmática, es decir valora el contexto que envuelve el lenguaje y los sentidos que se da a su interpretación, es allí en donde el sujeto social adquiere relevancia y se reivindica como un sujeto activo, en donde la hermenéutica debe trascender a la mera discusión o conversación para llegar a un consenso producto de la argumentación con la criticidad que defiende la Teoría. (Vázquez, 2005, p.78).

De esta manera se puede llegar a un grado más alto de racionalidad comunicativa, en donde se pueda coordinar las acciones sin recurrir a la coerción o silenciamiento de las posturas que no se ajustan a determinados sistemas, esto mediante el diálogo crítico y el consenso.

Es así que las preconcepciones, los supuestos y las creencias de los interlocutores pueden someterse a la discusión racional, y pueden avanzar sólo si los que participan en el diálogo se contentan con que se acepten algunas pretensiones acerca de la validez de lo que se está diciendo. (Vázquez, 2005, p.82)

Habermas, citado por Vázquez (2005), plantea que en este proceso de discusión se puede adquirir nuevas habilidades y normas de conducta que interiorizadas afecten las estructuras de la personalidad (p.79). Por ello la importancia de la reivindicación del sujeto activo que actúa y habla (Vázquez, 2005, p.78).

La intencionalidad práctica de la Teoría de Acción Comunicativa, es guiada por un interés emancipatorio, ya que busca generar las condiciones en que puedan realizarse los ideales implícitos en el lenguaje humano cotidiano, sin embargo en el Mundo de la vida que plantea Habermas, que es el espacio donde tienen lugar la reproducción cultural, la socialización e integración, han surgido procesos de colonización donde las acciones comunicativas son absorbidas por subsistemas de racionalidad técnica e instrumental que conduce a la cosificación de los individuos como a sus relaciones, y a la burocratización de las instituciones, donde las decisiones se dirigen por fines instrumentales. (Vázquez, 2005, p.71-82)

1.1.2. Perspectiva crítico-emancipatoria.

Esta perspectiva es derivada de la Acción comunicativa de Habermas, y es desarrollada en la Pedagogía Crítica Alemana. Aquí se destacan las categorías de emancipación y racionalidad

crítica, la misma que debe extenderse no solo a los sujetos, sino a las condiciones sociales existentes, para culminar en formas no dominantes. (Vázquez, 2005, p.88).

La emancipación consiste en la autorreflexión de los sujetos para desvelar las coacciones y los mecanismos de dominación que imperan en su realidad, y así posibilitar mediaciones para la construcción de una sociedad menos injusta, desigual y más humana. (Vázquez, 2005, p.87-88). La autorreflexión lleva consigo la autodeterminación, en donde surgen las diferencias, en el sentido de las diversas subjetividades que hay en el conjunto social, que con la reflexión y el diálogo pueden llegar al consenso donde el criterio de autoridad se deriva de la buena argumentación, y no por mecanismos de imposición y violencia. (Vázquez, 2005, p.82-88).

Este punto es fundamental en la formación de los estudiantes y su adaptación al Mundo de la vida, así también en el desempeño de lo que pueden hacer junto con los docentes para dar cuenta de los mecanismos de enajenación. Esto nos acerca a lo que se ha denominado la Pedagogía crítica materialista, para la cual:

La sociedad debe ser transformada, y la pedagogía como acción liberadora, constituye un apoyo importante en el proceso de transformación, partiendo desde los contextos de sufrimiento, valorando las experiencias emancipatorias de los estudiantes y analizando, desde visiones de las ciencias sociales críticas, las causas y condicionamientos de las situaciones de injusticia. (Vázquez, 2005, p.89).

Se resalta que la Teoría Crítica no responde a una escuela de pensamiento cerrada, donde las dicotomías entre objetividad y subjetividad, dan lugar a una inconmensurabilidad que no brinda espacio a un consenso ni muchas veces a una praxis transformadora, más bien la Teoría Crítica privilegia la interdisciplinariedad y reivindica a los sujetos como transformadores de su realidad.

Es fundamental el no conceptualizar la Teoría Crítica estrictamente como un paradigma de carácter cerrado, sino más bien como un sentido que direcciona la reflexión que se puede

hacer sobre lo social y que es respuesta a una revisión histórica en la cual han primado las injusticias y desigualdades,

La Teoría Crítica no busca solamente comprender al ser humano en su condición social, sino que sus categorías desde la proyección de un estado social deseable critican y niegan las condiciones negativas e injustas imperantes en el mundo. Se trata de una teoría comprometida contra todas las formas de opresión a favor de la libertad, la felicidad y el orden racional de la sociedad. (Roith, 2006, p.1)

La Escuela de Frankfurt tomando herencia del marxismo plantea la necesidad de tomar consciencia de las desigualdades e injusticias producto de la enajenación de los hombres a causa de la racionalidad técnica, para luego alcanzar procesos de emancipación. Este dar cuenta, se lo asume en este estudio, pues el fenómeno que se aborda es la desigualdad que envuelve el ámbito educativo, y se lo estudia desde las subjetividades o construcciones discursivas de los sujetos inmersos en ella, en este caso los docentes. No se parte de un discurso social oficial o de un sistema de pensamiento cerrado, pues como plantearía los pensadores del Instituto de Frankfurt en el proceso de legitimación de un sistema universal se silencia aquello que no se ajusta a sus supuestos y en muchos de los casos se procede a su aniquilación, esto no solo se ha reflejado en el campo teórico sino que también ha trascendido a la praxis.

Por ello se considera las subjetividades para poder reivindicar al sujeto dentro de las ciencias humanas, dando especial relevancia a las construcciones discursivas, su naturaleza, y los procesos que tienen lugar en la relación con los pares y el contexto. Aquí se puede enmarcar el pensamiento de Habermas que con influencia de la pragmática y la filosofía del lenguaje de Wittgenstein, se plantea el peso que tiene las estructuras lingüísticas en la vida social, en la intersubjetividad que fundamenta esas estructuras. (Honneth, 1999, p.24), tal pensamiento influiría en el desarrollo de la categoría de discurso de Foucault, y a su vez el Análisis Político del Discurso

Finalmente se resalta la dimensión ético-crítica presente en la pedagogía crítica-materialista y la filosofía latinoamericana, la cual permite considerar como las construcciones discursivas de los docentes pueden aportar o aportan a la transformación de su realidad.

La reflexión del lenguaje conduce a abordar el discurso o el posicionamiento docente, lo cual permite conocer como los educadores comprenden su contexto y conceptualizan su realidad en respecto al entorno de desigualdad que los envuelve.

1.1.3. Dimensión ético-crítica.

Esta dimensión corresponde a un pensamiento ético-crítico de orientación freireana, que Piedad Vázquez lo fundamenta como un marco para una propuesta educativa en derechos humanos. Esta orientación tiene como fuentes el contexto, las experiencias de los sujetos de la educación y los componentes teóricos del pensamiento emancipador latinoamericano. (Vázquez, 2006, p.325)

Como fundamentos a esta dimensión se encuentra los postulados de la Teoría Crítica, en especial las perspectivas cognitiva, comunicativa y emancipatoria, además de la filosofía de Hinkelammert y en especial la ética de la liberación de Dussel que es un referente básico de tal propuesta. (Vázquez, 2006, p.326)

De la Teoría Crítica se desprende el rechazo a una racionalidad instrumental. La cual privilegia la relación entre medios y fines, cuyos valores radican en la competitividad e individualismo. Se privilegia los procesos de producción con el menor coste posible, para ello hace uso de las ciencias y la técnica, estableciendo como directriz la objetividad y neutralidad de sus procesos. (Vázquez, 2006, p.130) Tal ámbito no le permite considerar las subjetividades como la condición y valoración del otro y lo otro, que son perjudicados por los mecanismos de expansión de un sistema instrumental, por ello tenemos, la degradación del planeta y la enorme

desigualdad entre los hombres que no solo se remite a lo económico, sino que trasciende también a su herencia cultural.

Hinkelammert caracteriza a lo anterior como la irracionalidad de lo racionalizado, y como respuesta propugna una racionalidad reproductiva de la vida que se preocupa por la defensa de la misma, en donde las ciencias y relación de medios y fines se rijan según criterios en que la vida humana digna no sea violentada.

El visibilizar los mecanismos de injusticia y exclusión de una racionalidad instrumental es tarea de un pensamiento crítico que debe partir de los mismos sujetos desplazados por esta racionalidad, además de un compromiso ético de carácter material que busque la transformación de los sujetos en términos de emancipación. (Vázquez, 2006, p.326) Esto es lo que para Freire comprende una propuesta ético-crítica.

La reflexión ética a la que Freire se arraiga es la ética de la liberación de Dussel cuyo principio universal “es el deber de la producción y reproducción de la vida de cada sujeto (...). La obligatoriedad de tratar humanamente a todos, independientemente de su condición de clase, de su religión, edad, etc. (...)” (Vázquez, 2006, p.273). La ética deviene en el último recurso de la humanidad en peligro de auto-extinción y sólo la corresponsabilidad solidaria con validez intersubjetiva, puede quizá ayudar a superar la insensibilidad de la ética formal para con las víctimas y la irracionalidad que conduce a una autodestrucción. (Vázquez, 2006, p.229) “Es una ética de la corporalidad, de contenido material, cuyo principio real y absolutamente universal es la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana” (Vázquez, 2006, p.229)

La tarea que se desprende de la intersubjetividad de las víctimas o excluidos es la factibilidad anticipatoria que es la construcción de la utopía como un programa de acción, que no se detiene en una aspiración con posibilidades contingentes de alcanzar sino en un proceso de prácticas materiales. (Vázquez, 2006, p.266). Para Freire el futuro consiste en nosotros, en rehacernos en la lucha para moldearlo. (Vázquez, 2006, p.225)

El método para lograrlo parte de considerar que las estructuras lingüísticas poseen un núcleo universal y que mediante el uso del lenguaje se pueda llegar a la resolución consensuada de conflictos, por medio de reglas de participación, en la que no se excluya a los afectados, sino que haya igualdades de intervención en la argumentación que es dirigida siempre en aras a la emancipación de los individuos, en una racionalidad reproductiva. (Vázquez, 2006, p.229)

El pensamiento ético-crítico que Freire asume es uno que trasciende los fundamentos filosóficos teóricos y que parte de la realidad concreta, desde el contexto de los excluidos. (Vázquez, 2006, p.332) “En que la comunidad constituida por las víctimas se auto reconozca como dignas y se afirmen como auto-responsables de su liberación” (Vázquez, 2006, p.272)

Ahora, “el término crítico en el marco de la teoría crítica liberadora abarca las dimensiones ético-política además de la cognitiva; y en torno a ellas, tiene que erigirse el propósito y la práctica de una pedagogía emancipatoria” (Vázquez, 2006, p.331). Por ello se puede dar cuenta de una ética material que erija procesos de acción. “Freire siempre afirmó el carácter político de su pedagogía, entendida la política como la lucha por la conquista de condiciones de vida digna para los seres humanos” (Vázquez, 2006, p.334)

Entonces, al abordar una dimensión ético-crítica se debe tener en cuenta su implicación política, y considerar en el trabajo docente las posibilidades de una acción transformadora y emancipadora que parta de los educandos y profesores, que en la historia han sido relegados por una discursividad oficial cuya racionalidad privilegia mecanismos de productividad y burocracia, en donde sus procesos y políticas no son construidos desde la consideración de la subjetividad de sus principales actores sino que son formulados sobre ellos tratándolos como meros receptores de políticas e identidades.

Esto se aproxima a tener que valorar las percepciones o posiciones que los docentes han construidos sobre el entorno que lo rodea y las prácticas que generan como respuesta al mismo. Territorio en que se pueden cruzar diversos sentidos y significaciones que los sujetos han receptado a lo largo de su historia.

Desde la propuesta ético-crítica de Freire los docentes tienen que constituirse como intelectuales transformativos, categoría que Giroux desarrolla y que consiste en una práctica ética en donde los sujetos docentes formulen un discurso de autoridad emancipatoria, haciéndose cargo de las necesidades de liberación de los excluidos, esta idea parte de la necesidad recíproca que existen entre los hombres para el sostenimiento de una vida humana digna y el cuidado de la naturaleza (Vázquez, 2006, p.343)

1.2. La desigualdad

La desigualdad es un concepto ligado comúnmente a la estratificación social, algunos autores lo denominan desigualdad de clase. Según Rousseau existen dos tipos de desigualdades, una en que las diferencias ya sean de edad, de salud y de las cualidades de los individuos, reflejan una inequidad natural o instituida por la naturaleza, y otra que es establecida por el consentimiento de los hombres, en un sistema que algunos se benefician y adquieren beneficio en perjuicio de los otros. (1999, p.22) Lo último tiene lugar en el desarrollo del conjunto social, en específico en la división del trabajo, que desde una visión marxista, está ligado a la división de clases.

Partiendo de esta noción, se tiene que la desigualdad de clase es un fenómeno que surge en los comienzos de una complejización de lo social, en un desarrollo que culmina en lo que es el Estado. En las comunidades primitivas con el desarrollo de las técnicas para el cultivo, se tiene que la producción de un excedente permitiría la acumulación material de lo trabajado, que se destinaría al abastecimiento de los miembros de la comunidad y a ciertos grupos encargados de otras funciones como los artesanos y los sacerdotes. (Mandel, 1979, p.8-11)

Sin embargo cuando el almacenamiento del sobreproducto social incrementa es acumulado por un sector, los cuales serían los sacerdotes, soldados, señores y reyes, que destinarían la distribución tanto para así, como para cubrir las necesidades mínimas de un sector

que se encargaría de la producción, este sería los esclavos, comúnmente prisioneros de guerra. (Mandel, 1979, p. 8-11) Esto conduce al origen de una desigualdad social muy marcada entre los hombres, que complejizaría sus mecanismos junto con lo que es el desarrollo del Estado, pues más tarde las clases sociales y el continuo desarrollo de los procesos de producción vendrían a establecer lo que sería la estratificación de los señores y los siervos, luego de la burguesía y el proletariado, en la sociedad capitalista. (Mandel, 1979, p.8-11)

Hasta el momento se ha procedido a describir una genealogía del fenómeno de la desigualdad desde una visión marxista, en donde se resalta la estratificación presente en el mundo social. Ahora para entender el proceso y la esencia de las desigualdades se recurre a la definición de Wright (2010):

Hablar de desigualdad social implica describir algún atributo al que se le asigna valor y que puede distribuirse en cantidades diferentes entre las unidades relevantes de una sociedad, donde desigualdad implica por lo tanto que las distintas unidades poseen diferentes cantidades de ese atributo. (p.46)

Para Wright los atributos vienen a ser cosas tales como el ingreso, la riqueza, el poder, el estatus, el conocimiento, e incluso el talento (2010, p.46), también se lo puede extender a la reproducción cultural, es decir aquellos fenómenos producto de las relaciones de la estructura social. Las unidades de la sociedad, corresponderían a los individuos, familias, grupos sociales, comunidades, naciones. (Wright, 2010, p.46)

Wright distingue dos dimensiones en la clasificación de las desigualdades. La primera radica en los atributos, los cuales pueden ser monádicos o relacionales, por ejemplo: el ingreso de una persona es un atributo monádico porque se lo puede medir independientemente del de los demás. En cambio el poder o la influencia sobre los otros sujetos, es un atributo relacional pues necesariamente se lo da cuenta en relación con otras personas. La segunda dimensión se centra en el proceso de distribución o adquisición de un atributo en las unidades, este proceso del mismo modo puede ser monádico y relacional, por ejemplo, el atributo de salud, se puede adquirir

independientemente del resto de unidades, es decir que dependerá de los hábitos de salud de un individuo, entonces es monádico porque depende del sujeto, en cambio el mismo atributo también puede ser relacional, cuando el contexto que lo envuelve estén presente relaciones e interacciones que den lugar bajo nivel de salud, desnutrición, enfermedades, ya que el bajo nivel de administración o corrupción de una nación o comunidad lo permite. (Wright, 2010, p.47-48)

Esta definición permite comprender la esencia de lo que es la desigualdad, pues tiene presente la distribución que responde a las relaciones y acciones que se dan en el contexto social. Cabe señalar que en este punto se sitúa identificar la desigualdad desde el ámbito social.

El carácter investigativo de este proyecto al tener como base los postulados de la Teoría Crítica, de orientación freireana, se direcciona a considerar aquellas implicaciones que deriven de las injusticias en el sistema social, es específico en los principios de distribución entre los hombres, además de aquellos procesos que deben ser desvelados desde el pensamiento o la reflexión crítica y que a simple vista no se manifiestan. Por ello desde una línea que reflexiona desde la emancipación de los individuos se recurre a la siguiente definición planteada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL):

Se entiende por desigualdad como una barrera para el desarrollo (...) que tiende a reproducir sociedades fragmentadas, con baja interacción social, limitada confianza recíproca, débil sentido de pertenencia, acotada percepción de proyectos comunes y poca propensión a la colaboración y a la valoración y defensa de los bienes públicos. (CEPAL, 2018, p. 54)

La definición anterior atañe una reflexión social a la que se puede añadir características que permitan extender la visión de lo que es la desigualdad en tiempos actuales: una de ellas es la complejidad que permite considerar a las desigualdades como estructurales y dinámicas. Fitoussi y Rosanvallon (1997) las llaman las viejas y nuevas desigualdades. (p. 81)

Las primeras son aquellas que caen en las diferencias de ingresos entre las clases sociales; y las dinámicas son aquellas intracategoriales, es decir que surgen de las estructurales mismas que paulatinamente van adquiriendo estatus, marcando nuevas diferencias, por ende su naturaleza es heterogénea y complejiza el modo de estudiarlas, por ello requieren de una diferente lectura que trasciendan las mediciones tradicionales. (Fitoussi; Rosanvallon 1997, p.73-81)

Estos autores mencionan una diversificación de las viejas desigualdades que se pueden extender: al gasto, el patrimonio, el acceso a la educación, etc.; como también de las nuevas desigualdades que como causante de ellas identifican a las evoluciones técnicas, jurídicas y económicas como la percepción de la relación del individuo con el prójimo. (Fitoussi; Rosanvallon 1997, p.73-81)

Otra característica fundamental es considerar a las desigualdades como una herencia a lo largo de la historia que se ha interiorizado en las sociedades y que se las supone como algo normal e incluso según algunas posiciones como necesarias. Sin embargo esto no equivale a ser legitimadas, pues como lo señalan Fitoussi y Rosanvallon (1997) la toma de consciencia de los individuos pueden llevar a abordar aquellas tradicionales y nuevas desigualdades como intolerables. (p.81) En este apartado se concilia esta noción con los postulados de la Teoría Crítica al reflexionar ética y críticamente las consecuencias de los procesos de injusticias que acarrearán la desigualdad.

Es necesario resaltar que en este estudio y acorde a las definiciones que se han recurrido no se puede reducir el concepto de desigualdad al de pobreza (Tezanos, 2001, p.60), más bien esta es el producto de la distribución de ciertos atributos como los ingresos, educación, oportunidades, etc., en las unidades o grupos en las que hay marcadas diferencias, donde una clase social acapara los recursos en comparación al déficit de otras.

La perspectiva del concepto de desigualdad de la que se parte es una que considera las implicaciones críticas y éticas al momento de abordarla, distanciándose de nociones que consideren la desigualdad como algo justificable como un medio para el progreso o desarrollo de una racionalidad instrumental. Se resalta sobre todo la complejidad que presenta y la enorme diversidad que puede manifestar, por ello es que su análisis, como se lo mencionó anteriormente,

trasciende las mediciones económicas. Desde esta perspectiva es necesario considerar las relaciones dinámicas que atraviesan este fenómeno en contraparte de una perspectiva parcial y reduccionista (Lorente, 2012, p.44).

El estudio del lenguaje orientar a conocer las relaciones discursivas que se dan en el entorno social, y lleva a analizar como la desigualdad puede ser conceptualizada, y dar cuenta de la heterogeneidad de sus nociones como de las practicas o respuestas que puede haber en torno a ella.

Para Wright el estudio de la desigualdad consiste en conocer sus determinantes y consecuencias (2010, p.46), empresa que se lo puede hacer abordando las posiciones discursivas de los sujetos inmersos en contextos de desigualdad, en donde cuyas acciones y pensamientos responderán a las relaciones presentes en una realidad en donde la desigualdad acarrea ámbitos de exclusión en su complejidad (Fitoussi; Rosanvallon 1997, p.76), e injusticia, siendo sus causas manifiestas pero subrepticias en una racionalidad técnica.

Es decir, en este estudio se sitúa las construcciones discursivas de los sujetos como una vía para entender la complejidad de los contextos atravesados por la desigualdad. En específico, analizar el re-posicionamiento docente permite conocer como los individuos entienden, sienten y actúan en contextos que reúnen marcadamente estas características y en específico conocer que nociones pueden llegar a desarrollar y las prácticas que pueden acarrear en torno a ella. El concepto de re-posicionamiento docente está estrechamente vinculado con el de discurso, por ello es necesario continuar con este concepto.

1.3. El discurso

La reflexión del discurso, a la que se remite este estudio, es el Análisis Político del Discurso (APD) de Laclau y Mouffe, pues de este, los autores Vassiliades y Southwell han derivado la categoría de posicionamiento docente o posicionamiento de sujeto en el ámbito del APD.

Mediante esta categoría se aborda la temática de la docencia, que ha sido estudiada como vocación, trabajo, oficio, condición (Southwell; Vassiliades, 2016, p.3) Vassiliades y Southwell trascienden estas perspectivas al alejarse de las tendencias del marxismo ortodoxo y del estructuralismo, para las cuales los sujetos se constituyen en torno a intereses que se determinan por su posición en las relaciones de producción (Southwell; Vassiliades, 2016, p.6)

Es decir los docentes desempeñarían una función predeterminada por los lineamientos de una estructura capitalista, por lo que el trabajo docente se entiende en función a un sistema imperante de determinaciones económicas. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.6)

El educador está situado en un contexto en donde su desempeño se debe entender en los procesos y mecanismos de formación de sujetos que sean productivos a un sistema que privilegia la competencia, y el uso de medios que generen la mayor producción posible, por ello la necesidad de la instrucción técnica y la declinación de la razón crítica.

Southwell y Vassiliades recurren a la categoría de posición docente, que por su relación con los movimientos que surgen del “giro cultural” o “hermenéutico”, la construcción de significados por parte de los individuos tienen un papel central en la superación de las predeterminaciones de los análisis apriorísticos de la subjetividad. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.7)

En este punto se abandona la pretensión de elaborar leyes trascendentes y a históricas como modo de aproximarse a la comprensión de lo social, la idea de posición docente se refiere a una construcción que se da en la relación, siendo imposible definirla, establecerla y asirla de antemano. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.7)

El posicionamiento docente se distanciará de determinaciones económicas y teóricas, que conceptualizan estáticamente los sistemas de pensamiento sobre la condición de los individuos, nos permite dar cuenta de la riqueza que hay en la subjetividad de modo que se abre la posibilidad de conocer como los individuos entienden y actúan en un contexto determinado, en

donde se implica también sus modos de sentir y la relación que tienen con los demás elementos de su entorno.

La configuración de una posición docente supone la producción y puesta en circulación de discursos sobre la tarea de enseñar, en el marco de lo cual se vuelve central el análisis de los sentidos que las acciones, disposiciones e instituciones tienen para quienes lo vive. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.7)

La posición docente es una posición discursiva ya que participa del carácter abierto de todo discurso. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.18) Esta posición discursiva presenta una diversidad en las identidades, porque el discurso no puede considerarse como un sistema cerrado, pues el conjunto de enunciados y su complejización en las posiciones de sujeto evidencian su carácter abierto. Esto último nos remite a la reflexión que hacen Laclau y Mouffe al definir que es el discurso, los cuales retoman muchos de los aspectos del pensamiento de Foucault.

1.3.1. El discurso para Foucault.

Una de las preocupaciones fundamentales de este pensador es el sujeto inmerso en su actualidad, cuestiones como, ¿quiénes somos? y la condición del presente, que a juicio del filósofo han sido heredadas de Kant, Hegel y Nietzsche, (Colina, 2009, p.137-138) lo llevan a reflexionar sobre los problemas histórico-sociales, que luego lo conduciría a plantear la posibilidad de hacer una historia del saber, de los objetos y agentes del conocimiento. (Colina, 2009, p.138) En este proceso, en su obra la *Historia de la Locura* realiza una interrogación a los sistemas de razón, cuyo estilo o camino es mediante el método arqueológico, que especifica esquemáticamente en la *Arqueología del Saber*. Es en esta obra donde hace uso de conceptos como el de: “enunciados” y el de “discurso”.

Para Foucault (1997) “el discurso es un conjunto de enunciados en tanto que dependan de la misma formación discursiva; (...) está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia” (p.198)

Los enunciados consisten en un signo o en la yuxtaposición de varios (Foucault, 1997, p.141) que pueden ser escritos o expresados oralmente: proposiciones, frases, actos del habla, que constituyen la función del discurso, en donde no se determinan por reglas y sentidos lógicos, lingüísticos ni analíticos, sino más bien por condiciones de aparición que dependen de la coexistencia y relación con otros enunciados.

No hay enunciado en general, enunciado libre, neutro e independiente, sino siempre un enunciado que forma parte de una serie o de un conjunto, que desempeña un papel en medio de los demás, que se apoya en ellos y se distingue de ellos: se incorpora siempre a un juego enunciativo, en el que tiene su parte, por ligera e ínfima que sea. No existe enunciado que no suponga otros: no hay uno solo que no tenga en torno suyo un campo de coexistencias, unos efectos de serie y de sucesión, una distribución de funciones y de papeles. (Foucault, 1997, p.165-166)

Foucault no denota en el enunciado una unidad lingüística, en el sentido que este de cuerpo y esencia a las posibilidades del enunciado, lo describe como una función enunciativa, que como se lo ha dicho reúne un conjunto de signos que pueden constituir frases o fragmentos de estas, que en vez de darles un sentido “las pone en relación con otras, no les confiere un sujeto sino les abre un conjunto de posiciones subjetivas posibles, no las determina límites, las coloca en un ámbito de coordinación, coexistencia” (Foucault, 1997, p.178-179) y de diferenciación, donde este grupo de signos que constituyen enunciados pueden ser repetidos, aprehendidos y utilizados. (Foucault, 1997, p.178-179)

El enunciado tiene la propiedad de ser repetido, reinscrito bajo condiciones estrictas, esta función enunciativa hace aparecer el enunciado como un objeto específico y paradójico, pero como un objeto, a pesar de todo, entre todos los que los hombres producen, manipulan, utilizan, transforman, cambian, combinan, descomponen y recomponen, y eventualmente destruyen. (Foucault, 1997, p.176-177)

La emergencia de ciertos enunciados, el uso de signos que han sido reutilizados y evocados depende de las condiciones de existencia de la función enunciativa, del sistema de formación del discurso, el cual rodea y encierra grupos de coexistencia e impiden ciertas formas de utilización. Por lo que, el análisis enunciativo se enfoca en las condiciones de aparición de las cosas dichas, más no en aquello que se puedan ocultar y que interpretativamente se podría desvelar, más bien la carencia de ciertas agrupaciones de signos, es correlativa al campo discursivo, en el punto que determina el uso y la existencia de ciertos enunciados y de otros no. La carencia es característica de una regularidad enunciativa. (Foucault, 1997, p.184-186).

En cierto punto la lógica de un discurso lo lleva a considerar y usar ciertos enunciados como propios de su coherencia interna y a ignorar o excluir otros que no se ajusta a dicha coherencia, esto acerca al pensador a la reflexión del poder y sus implicaciones técnicas en los sistemas de razón. Foucault lo desarrollaría en la *Orden del Discurso*.

1.3.2. Análisis Político del Discurso (A.P.D).

El A.P.D desarrollado por Laclau y Mouffe aborda la configuración de las identidades sociales desde el análisis del campo discursivo, en donde tiene como principal referencia el pensamiento de Foucault, Wittgenstein, y el giro trascendental de la filosofía moderna. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.7) Es una postura posmarxista que se aleja de los antagonismos de clase para explicar las identidades sociales y políticas. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.21).

Trasciende las aproximaciones esencialistas, por lo que considera al discurso como una totalidad significativa y abierta (Southwell; Vassiliades, 2016, p.10), donde coexisten diversas posiciones diferenciales o identidades discursivas.

Laclau y Mouffe (2004) en *Hegemonía y Estrategia Socialista* dicen:

Llamaremos articulación a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la

llamaremos discurso. Llamaremos momentos a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, elemento a toda diferencia que no se articula discursivamente. (p.177)

Se encuentra una clara referencia a la noción de discurso de Foucault, pues resalta la identidad de los elementos en función a la relación con aquellos con los que coexisten, en la nomenclatura de Foucault se referiría a los enunciados, que son determinados por la presencia de otros en los que se apoya. Al conjunto de estos se lo identifica como discurso. Lo que Laclau y Mouffe además destacan son los momentos o posiciones diferenciales que están articulados dentro del discurso y los elementos o diferencia que no se articulan en la práctica discursiva. Este detalle conduce a considerar al discurso no como una totalidad cerrada, sino abierta y contingente.

Las posiciones diferenciales o momentos responden a reglas de formación en donde se articulan y relacionan en la regularidad de la dispersión, es decir bajo un principio en que los momentos o identidades necesariamente se relacionan y determinan. (Laclau; Mouffe, 2004, p.178) Laclau y Mouffe identifica a las posiciones diferenciales como elementos que se han reducido a momentos, sin embargo, ninguna formación discursiva es una totalidad suturada, porque la fijación de estos elementos en momentos no es nunca completa por la contingencia existente en la articulación discursiva. (Laclau; Mouffe, 2004, p.179)

El A.P.D converge con las corrientes del pensamiento que resaltan la imposibilidad de fijar significados últimos, esto comprendido en el discurso permite dar cuenta de los diversos elementos que no pueden articularse dentro del mismo como posiciones diferenciales, y no lo hacen por una falta de significación sino no por la polisemia de significados que desborda la discursividad y que penetra toda identidad discursiva.

Laclau y Mouffe identifican a los momentos como puntos nodales que se han articulado dentro de la infinitud de la discursividad “El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro”. (Laclau; Mouffe, 2004, 191). Sin embargo este es atravesado por

procesos de necesidad que se dan entre los puntos nodales y la contingencia que da cuenta de la aparición de aquello que no ha podido articularse en la cadena discursiva. Hay que destacar que “lo contingente sólo existe en el interior de lo necesario” (Laclau; Mouffe, 2004, 193), como procesos que siempre estarán presente, y que como resultado reflejan al discurso como una totalidad abierta sin fijaciones últimas. “La presencia de lo contingente en lo necesario es lo que se llama subversión, y se manifiesta bajo unas formas de simbolización, de metaforización, de paradoja, que deforman y cuestionan el carácter literal de toda necesidad” (Laclau; Mouffe, 2004, 194) Esta caracterización es lo que para Laclau y Mouffe describe lo que es la complejidad de lo social.

El aspecto que distancia el A.P.D de la noción de Foucault es el referente a las prácticas discursivas. Laclau y Mouffe nos dicen:

Nuestro análisis rechaza la distinción entre prácticas discursivas y no discursivas y afirma: a) que todo objeto se constituye como objeto de discurso, en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia; b) que toda distinción entre los que usualmente se denominan aspectos lingüísticos y prácticos (de acción) de una práctica social, o bien son distinciones incorrectas, o bien deben tener lugar como diferenciaciones internas a la producción social de sentido, que se estructura bajo la forma de totalidades discursivas. (Laclau; Mouffe, 2004, p. 179-180)

Laclau y Mouffe no consideran la distinción entre prácticas discursivas y no discursivas, entre lo lingüístico y lo extralingüístico, pues trasciende el carácter mental del discurso como expresión del pensamiento, en su lugar reafirma su carácter material, para ello hace uso de la noción de juegos del lenguaje de Wittgenstein, donde hay una relación inseparable entre el lenguaje y las acciones. (2004, p. 183) pues unidades como los actos del habla en sí son expresión de la acción misma.

“Está claro que las propiedades materiales mismas de los objetos forman parte aquí de lo que Wittgenstein llama «juego de lenguaje», que es un caso de lo que se ha llamado discurso”.

(Laclau; Mouffe, 2004, p. 184) Se señala también que aquello de carácter material que puede considerarse externo al pensamiento o al campo discursivo es susceptible de ser envuelto por la lógica discursiva, “no se niega la empiricidad de los objetos sino la posibilidad de identificar su existencia en términos discursivos y nunca al margen de una configuración significativa socialmente compartida” (Buenfil-Burgos, 2007).

1.3.2.1. Posiciones de sujeto en el A.P.D.

En el A.P.D Laclau y Mouffe identifican al sujeto como posiciones de sujeto, categoría de la cual se deriva el posicionamiento docente que se aborda más adelante. Partiendo desde Foucault se tiene que los enunciados para ejercerse necesitan un referencial el cual es un principio de diferenciación, requieren estar en un campo asociado que es el dominio de coexistencia de los enunciados, tener una materialidad que determine sus posibilidades de uso o reutilización y un sujeto concebido no como un autor de formulación o conciencia parlante sino como una posición que puede ser ocupada, en ciertas condiciones, por individuos diferentes. (1997, p.194). Los diferentes enunciados pueden prescribir una posición definida a todo sujeto posible. (Foucault, 1997, p.180). Para Laclau y Mouffe el sujeto no puede concebirse como origen de las relaciones sociales, pues la experiencia que las fundan depende de condiciones discursivas de posibilidad, en la que posiciones de sujeto se encuentran en relaciones de necesidad como de contingencia.

En la estructura del discurso las posiciones de sujetos son posiciones discursivas que participan del carácter abierto de todo discurso que no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias. (Laclau; Mouffe, 2004, p.197)

La categoría de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que la sobre determinación acuerda a toda identidad discursiva. Por esto mismo, el momento de cierre de una totalidad discursiva, que no es dado al nivel objetivo de dicha totalidad, tampoco puede ser dado al nivel de un sujeto que es fuente de sentido, ya que la subjetividad del agente está penetrada por la misma

precariedad y ausencia de sutura que cualquier otro punto de la totalidad discursiva de la que es parte. (Laclau; Mouffe, 2004, p.208)

Los procesos de contingencia en el discurso, en que los elementos no han podido articularse, dando lugar a paradojas y antagonismos, también tienen espacio en el posicionamiento de los sujetos en su propia articulación siendo esta ambigua y con ausencia de suturas últimas. Laclau y Mouffe nos sitúan además en el límite de toda objetividad, en el sentido que distintas posiciones diferenciales o de sujeto entran en una relación de antagonismo con otras. Este antagonismo no es una contradicción que lógicamente niega la existencia del otro y que en el mundo práctico además no se pueda exteriorizar. Es una relación en la que el sujeto no puede ser constituido totalmente como lo que es, sino que en la relación con el otro es determinado y a su vez este le determina, por ejemplo el antagonismo entre el campesino y el propietario, o entre el obrero y el capitalista. (Laclau; Mouffe, 2004, p. 213-216)

Cualquier posición en un sistema de diferencias, en la medida en que es negada, puede constituirse en sede de un antagonismo. Con esto está claro que hay una multiplicidad de posibles antagonismos en lo social, muchos de ellos de signo contrario. El problema importante es que las cadenas de equivalencia que habrán de constituirse a partir de cada uno de ellos, serán radicalmente distintas. Y, también, que ellas pueden afectar y penetrar contradictoriamente la identidad del propio sujeto. (Laclau; Mouffe, 2004, p. 224)

El discurso trata de ser un espacio cerrado en que las diferencias estén bajo un principio de regularidad, pero este cierre nunca es posible por la subversión de dicho espacio, por lo que aquello que no ha podido articularse y que entra en relaciones antagónicas con las posiciones diferenciales. Esta naturaleza afecta a las posiciones de sujeto porque están en el interior de la estructura discursiva, y en esta estructura existen construcciones de enunciados, conjuntos de signos que reflejan la relación de necesidad en la que estos se apoyan para ser usados, ser repetidos o evocados como también relaciones paradójicas por los antagonismos de otros enunciados que no han podido fijarse. Finalmente en la posición de sujeto caben relaciones

antagónicas que marcan la construcción discursiva, por la influencia del contexto en el que se sitúa.

1.4. Posicionamiento docente

Vassiliades y Southwell (2016) han abordado el modo en que los profesores construyen posiciones docentes en su trabajo cotidiano, en situaciones múltiples en las que puede haber contextos de desigualdad social y educativa. (p.3)

Estas configuraciones suponen una particular lectura de esos problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes, y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas y normalizadores. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.4)

La presencia de una multiplicidad de sentidos, que reflejan antagónica y paradójicamente la relación que tienen entre sí, da cuenta del carácter abierto e inacabado de la articulación del discurso, tanto en las posiciones diferenciales, en este caso los docentes, como en la discursividad oficial. Esta última la entendemos como el conjunto de sentidos y prácticas que necesariamente regulan la estructura en la que han emergido, y que además “producen un cierre parcial y precario que procura dominar la indeterminación de lo social y constituir la sociedad como ordenación social” (Southwell; Vassiliades, 2016, p.10) Sin embargo como ya se ha dicho anteriormente tal pretensión se encuentra con una imposibilidad de cierre, en donde no puede existir un único orden social, porque aquellos procesos fundantes e incuestionables de los grandes sistemas, consisten más bien como “intentos fallidos de domesticar el campo de las diferencias” (Southwell; Vassiliades, 2016, p.10), la polisemia de significados que por su sentido de ser objetos de una fuerte lucha ideológica no pueden articularse en el discurso. “No existe un orden

social como principio subyacente, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes no esencialistas, cuya naturaleza resulta necesario determinar” (Laclau, 1996)

El posicionamiento docente como el discurso no es una totalidad suturada o cerrada, en donde se encuentran reguladas las diferencias entre los enunciados. “El A.P.D profundiza la crítica al plantear la inexistencia de un centro y la imposibilidad de una totalidad cerrada” (Southwell; Vassiliades, 2016, p.11) Por ello el estudio del trabajo docente no parte de considerar a este como una esencia acabada y determinada por diversos campos del pensamiento, más bien se procura dar cuenta de las paradojas, contradicciones, contingencia, conflicto e historicidad que atraviesan la construcción del posicionamiento docente.

Para Restrepo “las identidades son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas que no pueden dejar de estar en el discurso (...)” (Restrepo, 2007). Y aquí es donde “se establecen las condiciones de posibilidad de percepciones, pensamientos, experiencias, prácticas y relaciones para los sujetos, con efectos materiales sobre ellos” (Southwell; Vassiliades, 2016, p.15), pues lenguaje y acción van de la mano, en lo cual diversas prácticas se desvelan de los momentos enunciativos y que a la vez pueden ser nuevamente constituidas como objetos del discurso.

Las identidades también pueden ser originadas y afirmadas como parte de la discursividad oficial, en donde requieren ser asimiladas por los individuos o colectivos. Sin embargo sus destinatarios como sujetos históricos están atravesados por transformaciones de diversa índole, en la que converge una articulación entre pasado, presente y futuro; relaciones de diferencias y antagonismo. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.15-16) Por ello se debe descartar la idea de que la atribución de una política educativa específica es recibida tal cual fue diseñada para sus destinatarios y que estos se identifiquen plenamente en ella. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.16)

Especificando lo que es la categoría de posición docente se tiene lo siguiente:

Se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos

enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.4)

La posición docente en el contexto que está inmerso es activa, contingente y no es previamente determinada por la discursividad oficial ni por sistemas teóricos o metodológicos, desde esta perspectiva, para Southwell y Vassiliades:

Se puede incorporar el análisis acerca de cómo los docentes se apropian de, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas, dejando atrás perspectivas que suponían que las regulaciones del trabajo docente son definitorias y que las prescripciones estatales sobre ellas explican suficientemente lo que sucede en el mundo escolar. La idea de posición docente implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.20)

La articulación discursiva en el posicionamiento docente implica formas de sensibilidad y modos en que los sujetos se dejan interpelar por las situaciones y su relación con los otros con quien comparte, dando lugar a definiciones provisorias y dinámicas de las situaciones que los atraviesan, en las que pueden ser del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión como también de los elementos que compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.5). Cabe señalar que estas nociones de los sujetos docentes son de carácter inestable y abierto tal cual como el discurso mismo.

El análisis del posicionamiento docente incluye el estudio de la pluralidad de definiciones y nociones en relación al contexto o realidad en la que se encuentran, tal análisis tiene que “ir más allá de aquellas aproximaciones que reducen aquel análisis a la significación de problemas específicos como la condición laboral de los profesores, o bien a los conflictos sindicales en torno de ella” (Southwell; Vassiliades, 2016, p.5). Para Southwell y Vassiliades el posicionamiento docente implica una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas o propuestas de cómo la escuela y el trabajo docente pueden hacer en torno a la resolución de problemáticas que

los interpelan, tales como la desigualdad, la exclusión, la injusticia, etc. (2016, p.6); “apuestas en el trabajo y en las nuevas generaciones, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; (...) las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada” (Southwell; Vassiliades, 2016, p.5). Por ello es que en el análisis del posicionamiento se incluye el estudio de las prácticas que los sujetos pueden desarrollar en torno a la resolución de los problemas que atraviesan su contexto.

Esta postura se enlaza con la dimensión ético-crítica del pensamiento de Freire, que incluye una dimensión política, al distanciar su pensamiento a lo meramente teórico y posicionarse en una práctica activa de emancipación de los sujetos, en la que la problemática es la lucha por la posibilidad de una vida humana digna, en donde el individuo racionalice y se dé cuenta de los mecanismos de alineación, injusticia y desigualdad que lo condiciona como excluido. (Vázquez, 2006, p.174)

1.4.1. Re- posicionamiento docente.

Anteriormente se menciona que el posicionamiento docente es una articulación de significaciones que tienen lugar en el pasado, presente y futuro, las cuales entran en conflicto en relaciones antagónicas en donde existe la posibilidad de superación entre las mismas, como también articulación en ellas. Esto caracteriza a las significaciones de contingentes e inestables, como al posicionamiento mismo. Por ello es posible que en un periodo determinado el posicionamiento de un sujeto que ha pretendido establecerse como totalidad coherente pueda cambiar por el encuentro y conflicto con nuevos sentidos y experiencias, entrando en crisis dicha totalidad, posicionándose una nueva formación discursiva, un re-posicionamiento que es variable e indeterminable a la vez.

Estos son los mecanismos de hibridación que Southwell y Vassiliades describen en su reflexión, pero que para el proceso metodológico de esta investigación se lo identifica como re-posicionamiento docente ya que se analizan periodos de tiempo en la biografía escolar de los profesores.

Para Southwell y Vassiliades (2016) acorde al pensamiento de García, Dussel, Tiramonti y Birgin, citados en su trabajo, se tiene que:

La posición docente se compone de articulaciones de elementos, traducciones de otros discursos y de nuevas interrelaciones y tramas que se dan en el marco de mecanismos que han sido denominados “de hibridación” (...), los cuales operan movilizandoy articulando distintas tradiciones y discursos dentro de un ámbito particular, como el de la regulación del trabajo docente, promoviendo así la configuración de nuevos sentidos a través de series y equivalencias discursivas (...). (p.12).

La hibridación es un proceso que pone experiencias, significados y sentidos en relación con las que ya estaban disponibles o articuladas, por ejemplo cuando existen cambios diseñados por la discursividad oficial, como políticas dirigidas a los docentes, que deben tratar con tradiciones, culturas institucionales y sobre todo prácticas que pueden generar fricciones y nuevos híbridos. (Southwell; Vassiliades, 2016, p.12)

1.5. Triangulación Teórica

La triangulación teórica, es el uso de dos o más teorías que permiten visualizar el fenómeno a investigar desde distintos ángulos para de esta manera brindar mayor fortaleza al análisis (Okuda; Gomez, 2005, p.119). Se procede a explicar cómo los diversos enfoques que se han usado se complementan o articulan entre sí, y de esta manera tener el acercamiento a los resultados propuestos.

Las teorías o enfoques que se hacen uso son las siguientes: Teoría Crítica, el pensamiento ético crítico de Freire, el Análisis Político del Discurso (A.P.D).

Cómo se ha dicho anteriormente el fundamento o nodo central de este estudio recae en el espíritu de la Teoría Crítica, en donde los aportes de los diversos pensadores de la Escuela de Frankfurt han influido en el pensamiento latinoamericano, en especial en las posturas de la

Filosofía de la Liberación, de la cual Freire asume, y de donde se recoge la visión o dimensión ético-crítica, misma que Piedad Vázquez hace uso para fundamentar una educación basada en derechos humanos.

Desde la Teoría Crítica se tiene la reflexión de lo que se ha denominado como racionalidad instrumental, categoría que describe un sistema de pensamiento que se legitima a sí mismo, en donde se privilegia la mejor performatividad ya sea en el campo económico como en el social, guiado por el lógica científica y la correspondencia de medios y fines, relación en donde se privilegia a los segundos; en este proceso no se toma en consideración a los sujetos que pueden ser perjudicados por el mismo. En ello surge el rechazo a esta racionalidad que busca establecerse como el único camino o vía a seguir. Desde el A.P.D se tiene la consideración de que todo gran sistema de pensamiento que sustenta un sistema social o discursividad, es una imposibilidad que trata de fijar sentidos últimos, pues dentro de su intento de regulación de las posiciones diferenciales, emergen sentidos y significaciones que no pueden articularse, por ejemplo en el intento de establecer un sistema como una racionalidad absoluta, surgen diferencias antagónicas desde las identidades que reflejan crítica e inconformidad frente a las consecuencias de esta racionalidad.

Por ello, desde estas dos nociones se extrae el rechazo a los grandes sistemas o discursos que no reconocen las diversas subjetividades, y se lo hace desde los principios de emancipación y rechazo a las injusticias y desigualdades de la Teoría Crítica, o por el hecho de dar cuenta que una totalidad discursiva nunca puede ser suturada, por ello el análisis toma en principal consideración a las construcciones discursivas de los individuos que reflejan lo anteriormente dicho.

Desde este acercamiento teórico de valorar las subjetividades y distanciarse de los grandes sistemas de pensamiento, se puede estudiar el re-posicionamiento docente o la posición discursiva, pues los postulados de un discurso oficial base de los lineamientos del trabajo docente, no afirman ni reconocen la heterogeneidad dentro de un sistema ni dentro de los sujetos mismos. Ahora desde el pensamiento ético-crítico y en especial desde la propuesta de Friere de construir procesos de emancipación que partan desde los mismos sujetos que son vulnerados por



un sistema cerrado de pensamiento, en este caso de aquella racionalidad que burocratiza los procesos, y que defiende los principios o valores de competencia y de productividad técnica, el estudio se enfoca en los docentes y de cómo estos son atravesados por estos procesos de la racionalidad instrumental.

Finalmente, el análisis del re-posicionamiento docente, comprende: el estudio de los diversos discursos que atraviesan y se articulan en el individuo, el cambio de los sentidos y significaciones de los sujetos debido a la historicidad que los precede y los nuevos ámbitos y contextos que enfrentan.

Este estudio no se limita solamente a una crítica de las dificultades del contexto en que los docentes se encuentran, sino en conocer aquello que pueden proponer y desarrollar, por ello adquiere una dimensión ético-política; que se vincula con el pensamiento ético crítico freireano, en donde los procesos de emancipación no se construyen desde abstracciones teóricas, sino desde la experiencia de los afectados y excluidos, que son procesos necesarios para alcanzar una emancipación y liberación. Cabe señalar que Freire defiende una ética material que no se limita a prescribir sino a actuar, razón en ello que adquiere una dimensión política.

CAPÍTULO II

2.1. Enfoque metodológico

El presente trabajo investigativo responde a un enfoque cualitativo-interpretativo. La metodología cualitativa “permite comprender el fenómeno social, a partir de la interpretación de los procesos de significación atribuidos por los sujetos y las relaciones de estas significaciones con los contextos que se producen” (Alliaud, 2015, p.15)

El proceso de investigación cualitativa comprende:

De la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio. La valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos. La consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. (De Gialdino, 2006, p.26)

El objetivo de este estudio son las posiciones docentes o las construcciones discursivas de los mismos. A este proceso de investigación le corresponde la interpretación de los sentidos y significados presentes en el discurso que los maestros desarrollan en con su contexto y prácticas discursivas que de este deviene, por ello el enfoque correspondiente es el cualitativo, pues el mismo es de carácter pragmático e interpretativo y se asienta en la experiencia de la personas. (De Gialdino, 2006, p.26)

En este punto se destaca que la metodología cualitativa no es un conjunto de principios o caminos únicos o invariables, sino que presenta una rica variedad de estrategias y técnicas; (De Gialdino, 2006, p.25) esto permite una mayor flexibilidad y heterogeneidad dentro del proceso investigativo, camino que contribuye a una mejor comprensión del fenómeno social a estudiar. Aquello permite el uso de una triangulación metodológica.

2.2. Triangulación Metodológica

Dentro del enfoque cualitativo se tiene una gran variedad de técnicas y métodos para abordar los diversos objetos de estudio, donde generalmente el investigador se inclina a una técnica o diseño metodológico en particular para su investigación. Sin embargo, la flexibilidad de la investigación cualitativa permite el uso de diversas técnicas o métodos para un mismo fenómeno, no necesariamente para que una técnica compense las debilidades de otra, sino para que juntas enriquezcan el análisis.

“Dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos)” (Okuda; Gomez, 2005, p.119). Esta triangulación también se extiende a las fuentes de datos, los enfoques teóricos, como a los investigadores. En este apartado se resalta la triangulación metodológica, misma que puede hacer uso de métodos cuantitativos, sin embargo en esta investigación nos limitamos al carácter meramente cualitativo.

La triangulación entre métodos no implica literalmente la aplicación de tres métodos o más (Okuda; Gomez, 2005, p.119), sino buscar la complementariedad entre ellos, y que nos permitan profundizar en el análisis del objeto de estudio, superando posibles vacíos en la aplicación de ciertas técnicas. En este estudio la triangulación metodológica comprende de: el método narrativo, el método etnográfico y el método fenomenológico, de donde se desprenden los diversos instrumentos y técnicas de investigación a aplicar en este estudio.

El proceso metodológico de la tradición narrativo-biográfica de investigación se centra en la recolección de los datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas, en donde resultan de interés los individuos en sí mismos y su entorno, incluyendo, desde luego, a otras personas. (Hernández, 2010, p. 504)

La recuperación de este enfoque a finales del siglo XX, parte de la crítica a la deshumanización del cientifismo positivista y aun interés de la memoria individual, grupal frente a medios que pretenden homogeneizar las formas del saber (Esteban, 2003, p.146-147). Los lineamientos de esta metodología consideran que los seres humanos son organismos contadores de historias, que viven vidas relatadas, por ello es que el estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo. Los sujetos son una construcción y re-construcción de historias personales, donde son a la vez contadores de historias y parte de las narrativas de los demás. (Connelly; Clandinin, 1995, p.11-12)

La técnica que se usa en este enfoque metodológico es la historia de vida.

Esta consiste en el relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar testimonio subjetivo de una persona la cual designa tanto relatos de toda una vida como narraciones parciales de ciertas etapas o momentos biográficos. El término se refiere no sólo al relato en sí, sino a toda la información acumulada sobre la vida en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia. El investigador es solamente el inductor de la narración, su transcriptor y, también, el encargado de retocar el texto. (Pujadas, 1992, p.47-48).

Esta metodología permite conocer la biografía de los docentes, el conjunto de experiencias y sentidos que han desarrollado a lo largo de su existencia. Este estudio se remite a la biografía escolar, comprendido en el período de su formación en las instituciones escolares, sus experiencias laborales como docentes en instituciones previas a la que actualmente laboran y su experiencia en su institución actual. Para así conocer las diversas unidades de significación que podemos extraer de sus historias de vida, de los enunciados dentro de su construcción discursiva y conocer como estos en procesos de regulación y contradicción a lo largo de su historia han cambiado, es decir, como dialécticamente su posicionamiento se ha desarrollado. Propósito que corresponde con el identificar la relación dialéctica entre el discurso de los docentes construido

en su historia y el discurso que se genera en su práctica educativa al enfrentar contextos de desigualdades, siendo este uno de los objetivos específicos de la investigación.

La historia de vida permite:

Captar la ambigüedad y el cambio, lejos de una visión estática e inmóvil de las personas (...) la historia de vida intenta descubrir todos y cada uno de los cambios acaecidos a lo largo de su vida de la persona, las ambigüedades, faltas de lógica, dudas, contradicciones, vuelta atrás que se experimentan a lo largo de los años. (Cordero, 2012, p.55)

Noción que corresponde a la heterogeneidad y pluralidad de las significaciones que acaecen en una construcción discursiva, donde están presentes tanto relaciones de necesidad como de contingencia, de lo cual se puede dar cuenta las contradicciones en los sujetos, reflejando el carácter paradójico de los mismos.

El instrumento que se recurre a partir de esta metodología es la entrevista a profundidad, cuyas preguntas toman en cuenta las variables del entorno, la relación familiar, el contexto sociocultural, las prácticas docentes, el currículo educativo y la gestión administrativa, estos dos últimos para conocer como el contexto de la discursividad social influye en el re-posicionamiento de los docentes. Cabe señalar que estas preguntas son de carácter abierto, están dirigidas a direccionar la intervención de los entrevistados, en donde a su vez se procedió con el uso de preguntas cortas que surgían acorde a la fluidez de la entrevista, preguntas de opinión, expresión de sentimientos, de simulación, de acontecimientos, de lazos con otros sujetos y de razones. (Hernández, 2010, p. 420-438). No se procedió con un instrumento fijo e invariable, sino que este se adaptó y modificó de acuerdo los sujetos entrevistados.

Por medio de estas entrevistas se buscó vislumbrar el cambio de las concepciones y sentidos que los docentes asumen a lo largo de su biografía escolar. También entender que significado atribuyen a su contexto, y sus respuestas desde la práctica discursiva de los docentes.

De este proceso se extrae los diferentes enunciados, frases, proposiciones, descripciones, expresiones, etc.; conjunto de expresiones lingüísticas cargadas de sentido que deben ser analizadas. Sin embargo al estar inmersos en de la institución educativa, surge la posibilidad de dar cuenta de las prácticas discursivas de los docentes y sus respuesta ante diversos acontecimientos acaecidos dentro del contexto. En este punto cabe señalar que se asume la noción de la vinculación entre lenguaje y acción donde existe una relación intrínseca, pues toda práctica es producto o manifestación de una construcción discursiva y a su vez es susceptible a una nueva articulación. Por ello se complementa el estudio con el uso del método etnográfico.

“La etnografía implica la descripción e interpretación profundas de un grupo, sistema social o cultural, en donde se pretende describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos” (Hernández, 2010, p. 501) En esta definición se puede ver una vinculación con los propósitos del método narrativo, en abordar las ideas, creencias como significados, pero que en este particular se centraría en aquellas manifestaciones actuales del grupo abordado.

El método etnográfico en la investigación educativa permite comprender e interpretar los fenómenos que tienen lugar en dicho contexto a partir de diversas perspectivas: profesorado, alumnado, dirección, etc. El objeto de esta etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. (Esteban, 2003, p.155)

En el levantamiento de la información dentro de la institución educativa se pudo dar cuenta de prácticas docentes como de expresiones que tuvieron lugar fuera del proceso de entrevistas, procesos que reflejan representativamente los sentidos que los docentes asumen en relación a su entorno y que complementan lo compartido por los educadores en sus historias de vida. Por ello para poder registrar esta información e interpretar las experiencias se ha recurrido al método etnográfico; en específico al correspondiente a un carácter holista, en donde se describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando el escenario complejo en que se encuentran (Esteban, 2003, p.155).

La técnica aplicada acorde al método etnográfico es la observación, que según algunas posiciones la consideran como meramente participante, pero en este estudio se acoge la noción de observación no participante, pues no se ha sido parte del cuerpo docente, que es el grupo estudiado, más bien frente a diversas situaciones emergentes del contexto que envuelve la institución se ha tomado distancia, más no a una actuación práctica, para de esta manera evitar sesgos o influencias en la actuación de los sujetos docentes.

El instrumento usado para registrar los datos es la bitácora de análisis, que es una herramienta fundamental para la reflexión en la investigación cualitativa, misma que registra anotaciones del método utilizado, dificultades que se han presentado, anotaciones respecto a ideas, conceptos, significados del grupo estudiado y las prácticas de los mismos. Estas diversas anotaciones se conocen como memos analíticos. (Hernández, 2010, p. 447)

En los memos analíticos se han registrado las prácticas emergentes de los docentes que han surgido fuera de la aplicación de las entrevistas a profundidad, a su vez se ha tomado nota de los sentidos como expresiones de los docentes en respecto a esas experiencias.

Finalmente se tiene el método que corresponde a la tradición fenomenológica, que consiste en conocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia. El carácter de este método, el enfocarse en la esencia de las experiencias, consideradas como centro de indagación, se enlaza con las propuestas metodológicas anteriores, pues no se aborda el fenómeno desde presupuestos de lo que debería ser el trabajo docente, ni lo que comprende los contextos de desigualdad, sino se lo estudia desde las subjetividades, desde los sentidos y significados que los sujetos inmersos en estas realidades otorgan a sus experiencias.

La pregunta de investigación de un estudio fenomenológico se resume en: ¿cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno?" (Hernández, 2010, p. 515)

De los principios que fundamentan un estudio fenomenológico se destaca el análisis de los discursos o de las construcciones de sentido de los sujetos sobre las experiencias que los atraviesan. Este proceso metodológico se apoya en las técnicas e instrumentos mencionados anteriormente (historias de vida-entrevistas a profundidad). Por último la aplicación de estos principios nos brinda mayor fuerza y dirección al análisis de las experiencias subjetivas, que ya lo realizamos con los métodos anteriormente mencionados.

La triangulación entre métodos en esta investigación permite abordar las experiencias y la significación que los individuos tienen para con ellas, como también las prácticas que resultan de los mismos y son reflejo de la heterogeneidad de sentidos que atraviesan a los individuos ya sean articulados en el presente o en el pasado. Cabe señalar que es necesario tener presente el contexto, pues como respuesta a este surgen las diversas prácticas, que pueden estar direccionadas a procesos de cambio o transformación de ese entorno particular. Esto tiene una relación directa con uno de los objetivos de investigación que es el conocer como los docentes desde su re-posicionamiento pueden aportar por medio de sus prácticas a la transformación de la realidad educativa que enfrentan.

2.3. Análisis de los datos cualitativos

En este momento del proceso investigativo se ha proseguido según la noción de que en la investigación cualitativa la recolección de datos y proceso de análisis ocurren prácticamente en paralelo (Hernández, 2010, p. 439), en ello a lo largo del levantamiento de información se ha modificado y enriquecido los instrumentos utilizados y los diversos temas en los que agrupan las unidades de significado, esto gracias a un proceso de autoevaluación.

En la codificación cualitativa, a partir de los lineamientos de Hernández (2010) se ha procedido de la siguiente manera:

- En las historias de vida se han identificado unidades de significación, que pueden ser enunciados, frases, pensamientos, reflexiones cuya extensión es variable, pueden

limitarse a ser una proposición o un párrafo entero que posteriormente serán sujetos de análisis, en una reflexión donde las preguntas ¿qué significa este segmento?, ¿a qué se refiere?, ¿qué me dice?, son recurrentes.

- Luego de tener las unidades de significado o segmentos de contenido se procedió a compararlas con otras unidades, para establecer similitudes y diferencias. Esta comparación es constante, es decir que después de comparar con un segmento con otro procedemos a realizar este proceso con los demás que tenemos a disposición. El análisis no se realiza paso a paso, sino que se aborda cada segmento en sí mismo y en relación con los demás.
- De estas similitudes o diferencias se ha procedido a agruparlas en categorías, en donde un segmento de contenido aislado puede ejercerse también como una categoría.
- En este proceso de codificación se comienza a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis, comprendiendo lo que sucede en los datos
- Una vez tenidas las categorías se procede a describir e interpretar su significado, para luego de una comparación entre categorías llegar a agruparlas en temas y subtemas más generales. Describir temas implica localizar los patrones que aparecen de manera repetida entre las categorías.
- Los temas y la riqueza intrínseca que poseen llegan a ser las conclusiones base que emergen del análisis. Estos resultados son síntesis de alto orden que han emergido en forma de temas, mencionados anteriormente, patrones, hipótesis, teorías. (p. 440-461)

Por el carácter del fenómeno abordado se obtiene una heterogeneidad de resultados en un grupo social, pues cada subjetividad es diferente, y partiendo de nuestro enfoque teórico, que considera que en toda construcción discursiva está presente relaciones de necesidad y regulación de sentidos, como coexistencia con otros que pueden resultar antagónicos, demostrando la forma

paradójica del desarrollo de esa discursividad, ya sea en el posicionamiento de un individuo como en el discurso oficial que envuelve a los sujetos. Por ello la pluralidad de resultados o sentidos a un tema en particular.

Desde la noción del método fenomenológico, este estudio se dirige a conocer y describir una discursividad, en saber en qué consiste y que sentidos se regulan en ella, como aquellos antagónicos que no permiten que el discurso sea una totalidad cerrada. Más no se tiene pretensiones de universalidad sobre las diferentes posiciones docentes en contextos de desigualdad.

Como se ha mencionado anteriormente, el levantamiento de información y el análisis se realizan de manera conjunta, por ello en el proceso de recolección de datos se ha obtenido los siguientes tópicos generales, que sirven para organizar los diversos segmentos de análisis, de los que obtendremos las categorías específicas y finalmente los resultados finales en los temas agrupados consolidados.

- Contexto sociocultural de los docentes
- Instrucción formal de los docentes (escuela, colegio, universidad)
- Experiencia laboral de los docentes previo a su institución actual
- Contexto de la institución educativa en la que laboran los docentes
- Familias de la Escuela de Educación Básica Octavio Díaz León
- Estudiantes de la Escuela de Educación Básica Octavio Díaz León
- El trabajo docente y sus implicaciones en la Escuela de Educación Básica Octavio Díaz León
- Prácticas en el proceso de enseñanza de los educadores
- Problemas o desafíos que enfrentan los docentes
- Estrategias y propuestas en respuesta al contexto de desigualdad que envuelve a la institución

Por ejemplo si se toma el tema de “Contexto sociocultural de los docentes” encontramos las siguientes categorías resultantes del conjunto de enunciados o datos: formación escolar, educación en valores, educación no formal. En este punto se encuentra una tendencia que se inclina a la educación en valores y en una preocupación en los estudios. Sin embargo también se tiene un número de docentes de quienes no se ha recogido una tendencia clara.

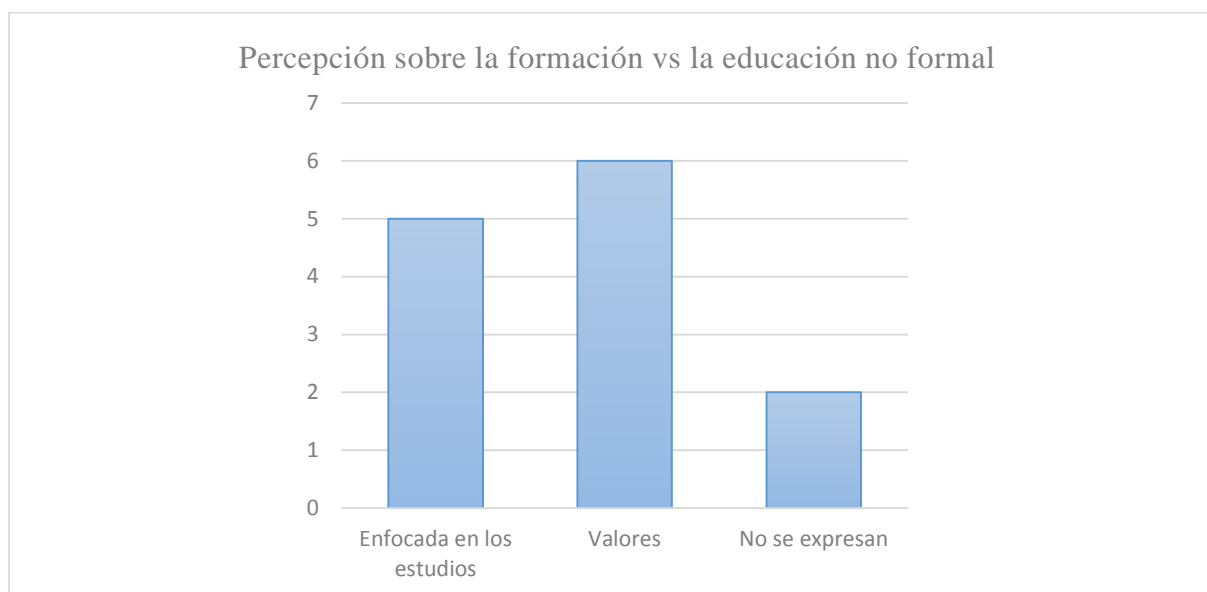


Figura 1. Percepción sobre la formación vs la educación no formal.

Fuente: Entrevistas dirigidas a los docentes de la Escuela de EGB Octavio Díaz León

Elaborado por: Geovanny Bueno

Los docentes en relación a la educación de valores evocan enunciados como: “La educación con respecto a mis papás siempre fue de principios y valores” (Sari, 2018) Este segmento de contenido nos permite entrever los sentidos del docente al evocar sus memorias en el hogar.

A su vez, en relación a los estudios afirman: “Siempre nos han inculcado que debemos preocuparnos por los estudios” (Peláez, 2018). Estas unidades de significación ayudan a establecer tendencias y diferencias en las historias de vida de los docentes.



De este modo se procede al análisis de los datos cualitativos en la presente investigación, que se presentarán durante el análisis, con la finalidad de especificar los sentidos que atraviesan al re-posicionamiento de la población abordada.

CAPITULO III

3.1. Historia y contexto de la Escuela de Educación Básica Octavio Díaz León

La institución en donde se desarrolla la investigación: “Re-posicionamiento de los docentes de la escuela Octavio Díaz León en contextos de desigualdad”, es una escuela pública o fiscal, perteneciente al régimen Sierra. Se fundó en el año de 1920, en el caserío San Miguel de la parroquia rural El Valle, ubicada de la ciudad de Cuenca – Ecuador. Según testimonios de los docentes:

Es una escuela ubicada estratégicamente (...), divide a muchas comunidades y hace que los estudiantes que están en una zona lejana puedan acercarse un poco más al estudio, porque aquí, si nosotros analizamos, hay escuelas que están mucho más distantes. (Matute, 2018)

Esta institución está próxima a cumplir el centenario de su existencia. Nace como una escuela unidocente¹, en la vivienda de una moradora del sector. Se registra en los libros institucionales que ocuparon tres cuartos para el desarrollo de la tarea educativa y que luego por la gestión de las maestras se consigue un local propio. Ya en el año de 1957, en respuesta a la acogida de la población del lugar, el Ministerio de Educación amplía el servicio y le convierte en una escuela completa, asignando más docentes para que atiendan a los niños en diferentes grados,

¹ “En el sistema educativo público del país, las escuelas, de acuerdo al número de profesores/as, se clasifican en: unidocentes (las que tienen un/a solo docente para todos los grados), pluridocentes (las que tienen entre dos y cinco docentes); y, graduadas (las que tienen seis o más docentes). Una acción integral en las escuelas unidocentes del Ecuador apunta a universalizar el acceso y permanencia de los niños y niñas en las escuelas, al ofrecerles una educación de calidad” (Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador, 2015, p.1)



posteriormente, con la gestión de los educadores junto al apoyo de la comunidad y autoridades pertinentes se ha logrado la potencialización de la institución en la infraestructura física y han incrementado la planta docente, incorporando maestros para cubrir las áreas especiales.

En la actualidad su oferta académica comprende:

Educación Inicial con los subniveles de:

Inicial 1 e Inicial 2

Educación General Básica con los subniveles de:

Preparatoria: 1ro de básica

Básica elemental: 2do, 3er y 4to grado de EGB;

Básica media: 5to, 6to y 7mo de EGB;

Básica superior: 8vo, 9no y 10mo grados de EGB.

Por tanto, las edades de la población estudiantil que se atiende en esta institución, oscila entre 3 y 14 o 15 años de edad respectivamente.

El talento humano que conforma el cuerpo docente está integrado por 15 maestros que son responsables de las tareas pedagógicas y del desarrollo de las asignaturas. Cubriendo el campo académico que oferta la institución y las áreas especiales de Educación Cultural y Estética, Educación Física e Inglés.

En el siguiente mapa se puede visualizar el sector donde se encuentra la escuela y las comunidades aledañas:

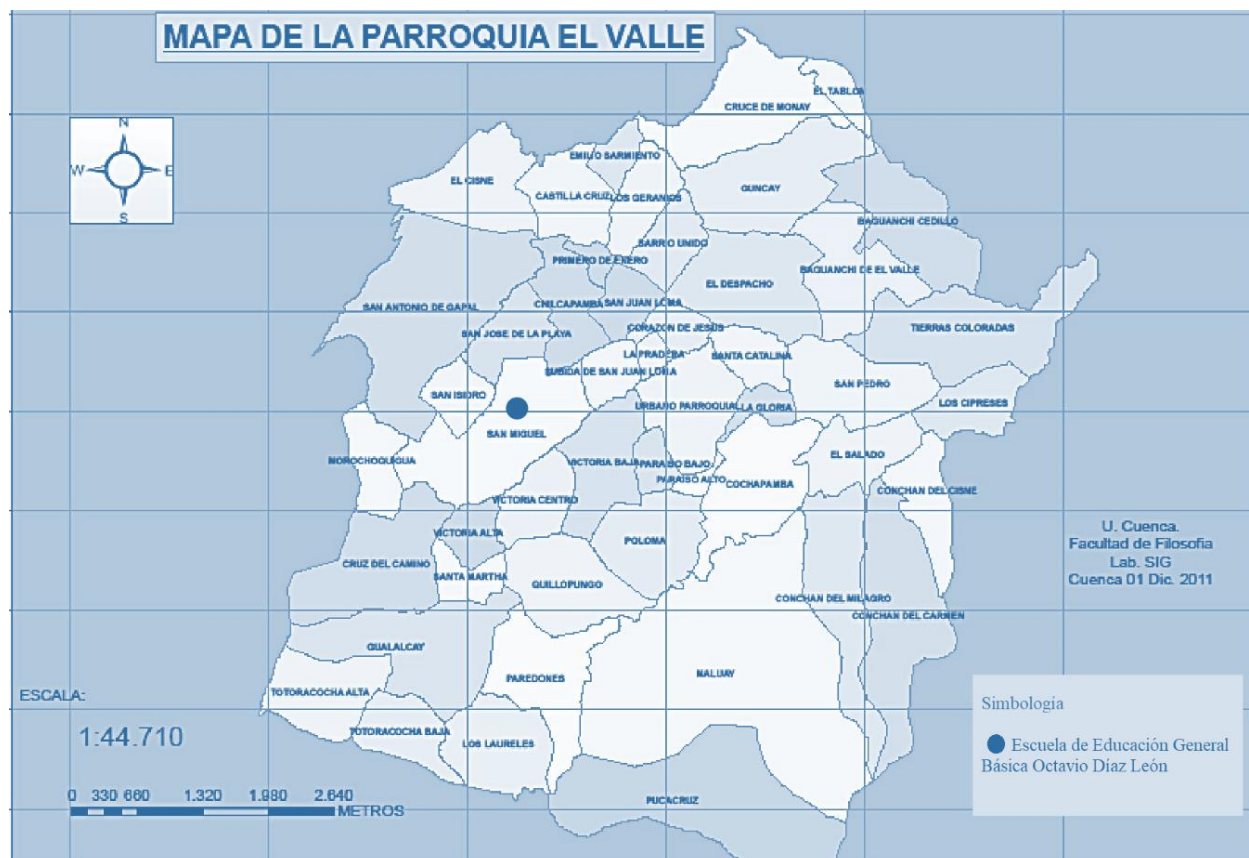


Figura 2. Mapa de la Parroquia El Valle con sus Barrios y Comunidades. (Salazar; Mendoza, 2011, p.10)

Fuente: LABORATORIO DEL SIG (Sistema de Información Geográfica)

Elaborado por: Rosa Salazar y Gloria Durán

La cercanía de la parroquia el Valle a la zona urbana de la ciudad de Cuenca, ha repercutido en la dotación de servicios básicos, pues la mayor parte de este sector cuenta con estos. Al estar en un sector rural, la mayor fuente de ingresos de los habitantes de esta parroquia está relacionado con actividades correspondientes al sector primario como la agricultura y la ganadería. (Vintimilla, 2015, p.29)

Lamentablemente en lo que se refiere a los resultados de la actividad agrícola, algunos estudios que han analizado esta problemática sostienen, que en la parroquia el Valle se presentan dificultades debido al empleo inadecuado de los suelos y la falta de asesoramiento, causales que

han incidido en la disminución de la calidad de los productos agrícolas que allí se producen. (Durán; Salazar, 2011, p.29) Esta es una de las razones para que parte de la población del lugar, abandonen las zonas agrícolas y salgan a la ciudad de Cuenca en busca de otros trabajos como obreros, albañiles o empleadas domésticas, etc. (Vintimilla, 2015, p.29)

“En relación a la producción del sector pecuario se tiene que la mayor parte de los habitantes son propietarios de unas contadas cabezas de ganado de los cuales sacan una producción de leche que abastece el consumo familiar” (Durán Pinto, Salazar Mendoza, 2011, p.30), esta se extiende a la comercialización dentro de la misma parroquia y sus alrededores. ” (Durán Pinto, Salazar Mendoza, 2011, p.30) Por ello es que este sector no es a gran escala, además de que carece de un canal de distribución que asegure un número frecuente de ventas” (Vintimilla, 2015, p.30).

Es necesario indicar que siendo la parroquia el Valle una de las más grandes de la ciudad de Cuenca que cuenta con el mayor número de profesionales de las parroquias rurales de la ciudad (Durán Pinto, Salazar Mendoza, 2011, p.29), en el caserío de San Miguel no se guarda la misma relación; los testimonios de los maestros de la institución educativa dan cuenta de que las familias de la comunidad, que acuden a esta escuela presentan un bajo nivel de escolarización, algunos de ellos solamente con estudios que comprenden un primero o un segundo de básica.

“El nivel sociocultural (...) es medio, no todos los padres de familia tienen un nivel académico en primer lugar, (...) aquí tenemos padres de familia que algunos de ellos no saben leer ni escribir” (Araujo, 2018)

Otro sector poblacional importante que por su cercanía alimenta a la institución educativa Octavio Díaz León, es el caserío de Morocho Quigua, reconocido por su problemática delincencial; uno de los diarios de la comunidad ilustra mejor lo que se acaba de plantear: “Este sector se caracteriza por ser el lugar donde se sitúan organizaciones delictivas dedicadas al robo en domicilios y locales comerciales, además de abigeato o robo de animales, en diferentes sectores” (El Tiempo, 2017, p.1). De ahí que en el sector se observe constantes intervenciones

policiales complicando la realidad que enfrentan y afectan al entorno familiar, comunitario y educativo, a decir de muchos docentes, esta realidad es una de las razones para que muchos niños crezcan sin una figura paterna o materna, lo que les convierte en un grupo vulnerable. A continuación, algunas expresiones por parte de los docentes sobre el referido tema:

“El alto riesgo es más por el grupo vulnerable que existe de Morocho Quigua, niños que no ven a sus padres (...)” (Méndez, 2018)

Morocho Quigua es conocido como el sector más peligroso de la ciudad de Cuenca, donde año a año se viene haciendo redadas y sacando delincuentes y buscando cosas robadas, (...) es un sector peligroso en donde nosotros ¡Sí! recibí amenazas, también mis compañeros recibieron amenazas, pero se ha logrado seguir trabajando aquí. (Ayala, 2018)

Los docentes también indican que la mayoría de los niños de este caserío, luego de finalizar sus estudios en la institución, asumen las actividades de sus padres, siendo pocos los que continúan sus estudios de bachillerato junto con los niños de la comunidad de San Miguel, cabe señalar que de esta aseveración no se tiene respaldo estadístico.

De lo anterior se concluye que existe una realidad compleja que atraviesa la Escuela de EGB Octavio Díaz León, su contexto recae en situaciones que no necesariamente reflejan una sostenibilidad económica con un desarrollo cultural y educativo. Esto deviene en un contexto de desigualdad cuando se remite al concepto que no reduce la desigualdad a niveles de pobreza sino al justo aprovechamiento de bienes públicos que deben de gozar los miembros de una comunidad, como oportunidades laborales, seguridad y educación. En ello acercándose a lo que comprende el sector de Morocho Quigua, se encuentra una precariedad de ingresos y situaciones de carácter ilegal que se ha convertido un aspecto característico del sector, que muchas veces afecta a la seguridad de la parroquia.

3.2. Relación dialéctica entre el discurso de los docentes construido en su historia y el discurso que se genera en su práctica educativa actual

La relación dialéctica es el encuentro entre los sentidos y significaciones que los docentes han construido en su formación en el hogar, su educación formal y las experiencias laborales previas a laborar en la Escuela de EGB Octavio Díaz León, con el contexto que caracteriza su institución actual, mismo que está cargado de sentidos y experiencias que entran en relación o conflicto con el posicionamiento que los maestros han articulado y que regulan su práctica docente.

Esto permite conocer como los docentes desarrollan un nuevo posicionamiento, re-posicionamiento, producto de un proceso de hibridación en el que nuevas significaciones pueden ser parte del discurso actual de los docentes, coexistir con sentidos afines y otros que pueden ser contradictorios, de esta manera se refleja la contingencia y paradojas que atraviesan a las subjetividades.

En este punto se aborda el re-posicionamiento docente, que tiene sus particularidades en cada maestro, y se refleja en su práctica educativa. En este estudio se determina tendencias como particularidades de este re-posicionamiento del grupo de docentes abordados.

El cuerpo docente de la institución está conformado por 15 profesores, de los cuales se logra un acercamiento a 13 que corresponde al 86,6%, en este punto del proceso se ha aplicado el criterio de saturación de categorías, debido a una existencia de regularidad que ha permitido establecer tendencias en las que diversas significaciones de los docentes se agrupan y a la vez explicitan la heterogeneidad característica de la problemática estudiada. La saturación de categorías sucede “cuando los datos se vuelven repetitivos o redundantes y los nuevos análisis confirman lo que se ha fundamentado” (Hernández, 2010, p. 460). Por ello se considera la posibilidad de finalizar el estudio de campo. (Hernández, 2010, p. 470).

Hay que destacar que el personal conforma un grupo de docentes con una experiencia amplia en la profesión, los años de experiencia en la docencia comprenden entre los 6 y 32 años, es decir no hay docentes noveles, sin embargo este vendría a ser un grupo relativamente nuevo en la institución pues el tiempo que se encuentran laborando en la misma está entre los 2 y los 7 años respectivamente, siendo dos maestros los que cuentan con más años de servicio en la escuela, el actual director con 10 años y la anterior autoridad, actualmente docente con 18 años de servicio.

3.2.1. Circulación de sentidos y significaciones en la biografía escolar de los docentes

El uso de la categoría biografía escolar comprende complejas internalizaciones de la vida escolar en los sujetos, las mismas que generan un fondo de saber que regula las prácticas. (Davini, 1995, p. 79) Esto permite conocer una trayectoria determinada en la vida de los docentes, en este caso la escolar y comprender el conjunto de sentidos y significaciones, es decir los discursos, que se manifiestan en las prácticas que los docentes asumen en torno a su tarea educativa. Este apartado comprende la experiencia previa al laborar en la Escuela de Educación General Básica Octavio Díaz León.

Para Alliaud detrás de la categoría biografía escolar se encuentran la práctica y la formación, siendo para la primera fundamental el considerar una dimensión histórica y social, para comprender las condiciones en que una práctica es generada. (2011, p.10) Por ello se considera el conocer el contexto de las familias de los docentes, como de los diversos lugares en que fueron formados y en los que posteriormente desempeñaron sus funciones de magisterio.

Los educadores entrevistados manifiestan que la formación o la educación no formal que recibieron en sus hogares estuvo centrada en valores y en el reconocimiento de la importancia de la educación, por ello comentan con reiteración, que se privilegiaban los estudios. En tanto que la experiencia de estos docentes, en su educación formal o escolarización es caracterizada como una educación tradicional, los maestros y maestras la califican como: vieja escuela y estricta, sus testimonios dan cuenta de: maltrato, imposición, poco reconocimiento a su condición de sujetos.

A continuación, algunas experiencias:

“El método un poquito tradicional, no había mucho lo que era los videos, la tecnología, nos daban y de ahí nos dictaban la materia” (Cobos, 2018)

Docentes muy buenos, aunque en esa época se manejaba de una forma diferente de ver la educación (...). Ahí si había todavía el reglazo, los jalones de oreja, pero bueno, en ese aspecto no puedo decir que estaba de acuerdo con esa educación, al fin y al cabo es maltrato. (Sari, 2018)

Estas y otras aseveraciones recogidas a través de la entrevista dan cuenta de una aceptación de este modelo de formación e inclusive de valoración por los resultados como la educación en valores, que a criterio de los entrevistados, se ha conseguido.

Lo que me ha servido a mi así no me haya gustado de la escuela , colegio es que hubo reglas, que hubo aprendizaje, si fueron significativos en ciertas áreas, como por ejemplo, yo le hablo el área de lógica y ética que ya no hay, en donde me enseñaban normas de comportamiento , valores, educación, respeto, solidaridad con los demás. (Matute, 2018)

Se mandaba tarea muchísimo y fines de semana más, somos de ese tipo de educación de escritura, de estudio, de lecciones de constante presión por decirlo así. Para mi muy buena, pienso que no hubiera llegado hasta donde estoy si no tuviera ese tipo de maestros estrictos con respecto a disciplina (...). (Sari, 2018)

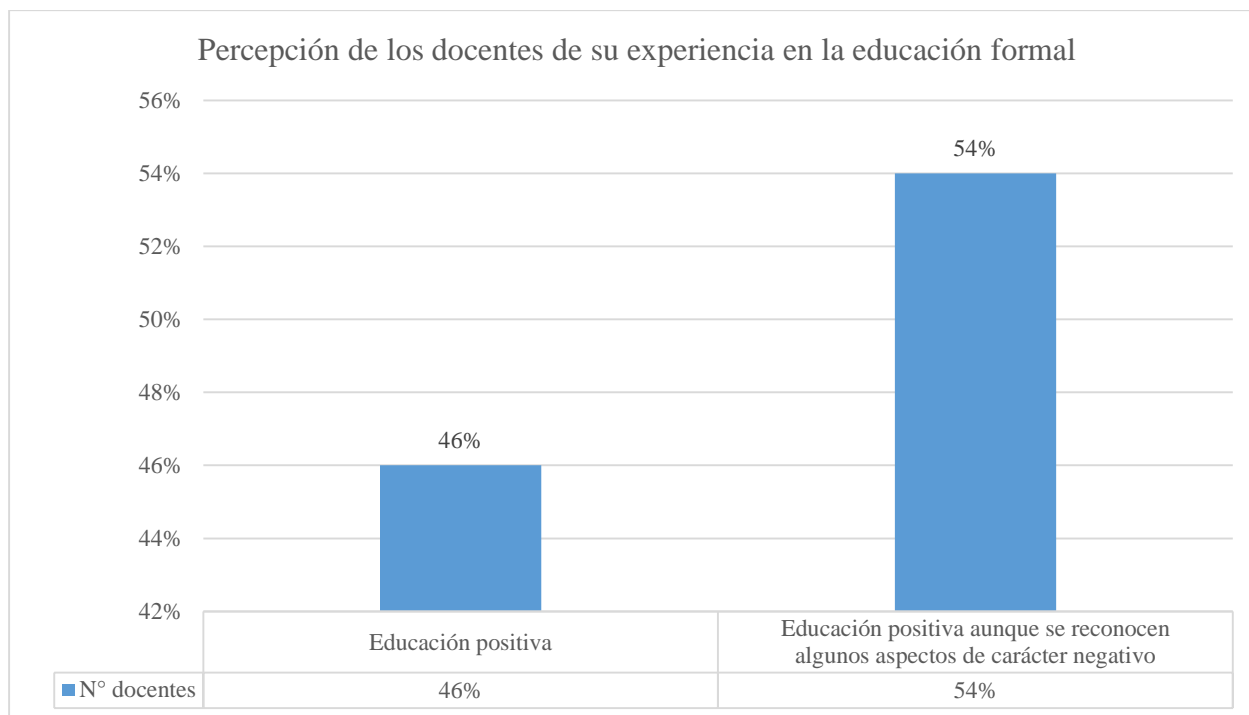


Figura 3. Percepción de los docentes de su experiencia en la educación formal

Fuente: Entrevistas dirigidas a los docentes de la Escuela de EGB Octavio Díaz León

Elaborado por: Geovanny Bueno

De lo expuesto se concluye que un 54% de los entrevistados, perciben su educación formal como positiva aunque reconocen algunos aspectos de carácter negativo; en tanto que el 46% opinan que fue una experiencia enteramente positiva:

“Con el toque conductista pero súper, súper en la proyección de valores, lo que es letra, redacción, matemáticas, (...) memorista pero era buena la educación para mí” (Guamán, 2018)

En referencia a los móviles o situaciones por las que el grupo de maestros asumieron la profesión docente se tiene lo siguiente:

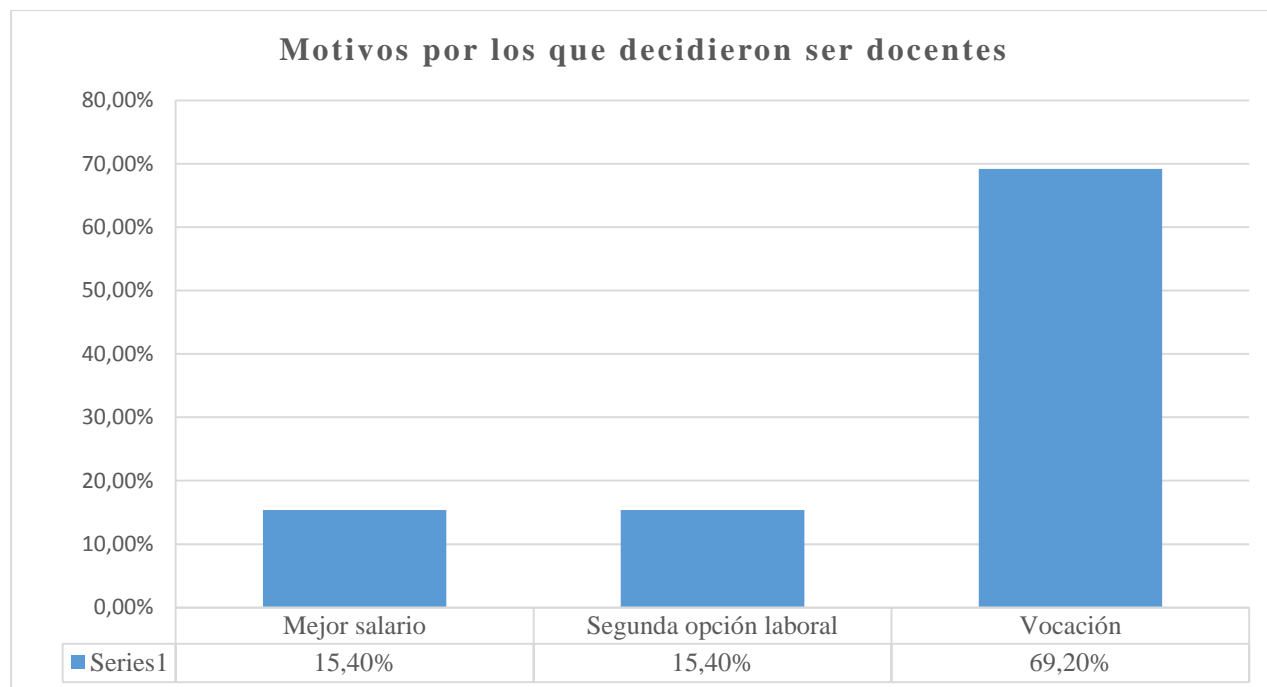


Figura 4. Motivos por los que decidieron ser docentes

Fuente: Entrevistas dirigidas a los docentes de la Escuela de EGB Octavio Díaz León

Elaborado por: Geovanny Bueno

En relación a los docentes que han ingresado a la docencia siendo profesionales de otras áreas que son el 15,3%, hay testimonios en que para ellos se ha convertido en una oportunidad para mejorar sus ingresos y lograr estabilidad laboral, comentan que han llegado a apreciar su trabajo actual.

Lo más lindo que me pareció en la vida fue trabajar en la docencia (...) pero me hubiera gustado que sea ligado a mi carrera pero no hubo como, sin embargo aquí estoy y cada una de las oportunidades que presenta el Ministerio de Educación hay que aprovecharlas, son retos para la vida y hay que afrontarlas. (Nacipucha, 2018)

La categoría vocación que corresponde al 69,2%, agrupa la opinión de docentes que manifestaron haber optado por esta profesión en virtud de que sus padres o hermanos fueron



maestros, y esta experiencia generó un apego o admiración al trabajo docente, así también incluye a docentes que optaron por esta profesión en respuesta a una decisión personal.

En tanto, quienes hablaron de segunda opción laboral que corresponde al 15,3%, incluye a docentes que se perfilaban por otras profesiones, pero que por diversas circunstancias no pudieron culminarlas, sin embargo, ellos también manifiesta su aprecio por el trabajo que desempeñan.

“Es que si me gusta trabajar, o sea en verdad, amo ser profe y entonces eso creo que se refleja en ellos (estudiantes)” (Guamán, 2018)

Yo estuve para irme a la universidad del Azuay pero lastimosamente no pasé un prueba entonces pensaba dejar ese año, entonces ella (madre) fue la que me llevó al instituto, en mi mente no estaba el ser profesora. Pase los tres años, como que me empezó a gustar. (Criollo, 2018)

En lo que concierne a la formación superior se tiene a un grupo de once profesores que estudiaron el ámbito educativo, obteniendo sus títulos en carreras como: Educación General Básica, Administración Educativa, Psicología Educativa, Lengua y Literatura Inglesa, Educación Musical; y dos docentes pertenecientes a carreras ajenas al ámbito educativo.

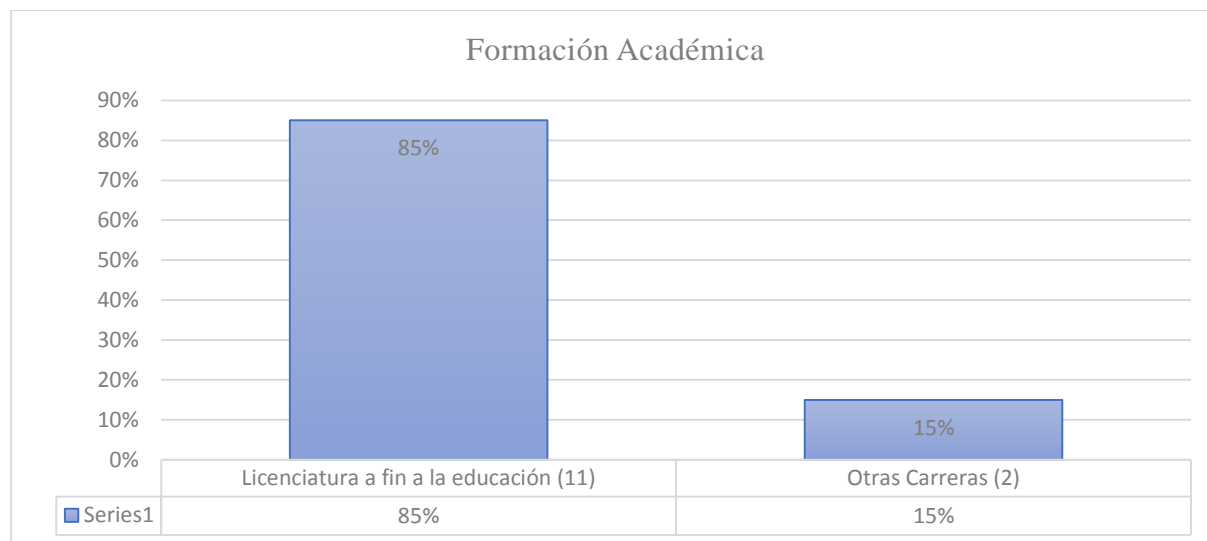


Figura 5. Formación Académica

Fuente: Entrevistas dirigidas a los docentes de la Escuela de EGB Octavio Díaz León

Elaborado por: Geovanny Bueno

Indagando sobre la formación docente, los educadores entrevistados destacan que las asignaturas prácticas que desarrollan procesos metodológicos y la práctica pre profesional son las más útiles en su formación. Algunos testimonios son:

Lo que más me ayudó fue la experiencia que ellos me transmitieron, la metodología más activa y participativa que ellos dieron porque fue un cambio total a lo que yo aprendí en el instituto, porque en el instituto era la educación un poco más apegada a lo que era lo tradicional (...). En la universidad yo si pude ver cosas activas que hasta ahora me sirven, y lo aplico con los estudiantes. (Matute, 2018)

“Me indicaron que yo podía enseñar las asignaturas cualquier instrumento musical sin dominar el instrumento, valiéndome de la pedagogía yo puedo enseñar a través de videos y esas cosas a estudiantes que por supuesto tengan el talento de aquello” (Martínez, 2018)

Los docentes indican que en la formación universitaria el componente metodológico de formación: uso de técnicas y estrategias, ha posibilitado una práctica educativa alejada de la

tradicional, en tanto transmisión de conocimientos, siendo el trabajo cooperativo la estrategia mayormente utilizada. Sin embargo es necesario indicar en los docentes una ausencia de enunciados que expresen una conciencia del compromiso ético y crítico de su profesión, más bien resaltan, una mera aplicación metodológica que resuelve sus problemas mediatos dentro del aula, pero que no hay implicación con el desarrollo de un proceso de concienciación de los educandos, en saber, el para qué están formando a sus estudiantes, y la fuerza transformadora de su acción (Freire, 1993, p.51-53).

Otros aspectos que valoran los docentes y que requieren rescatar, son: la disciplina, y la educación en valores.

La experiencia laboral de los docentes antes de trabajar en la Escuela de EGB Octavio Díaz León, ha sido en su mayoría en zonas rurales, donde algunas instituciones han funcionado como escuelas unidocentes o pluridocentes, realidad que les obligó a profundizar en el trabajo metodológico, con la utilización de diversas estrategias con miras a responder a la realidad de su contexto. Ellos valoran el uso de las TICS como mediadoras de aprendizajes, aunque en su experiencia tuvieron ausencia de este recurso.

Bajo la experiencia forjada en escuelas unidocentes y pluridocentes rescatan el acompañamiento de los padres de familia indicando que era mayor, en comparación con otras escuelas; expresiones como esta son coincidentes y repetitivas:

“Personas más humildes, más accesibles, había como llegar a ellos, (...) sabían tomar un consejo” (Cobos, 2018)

Los docentes identifican que el laborar en contextos lejanos a sus familias, incidió en su motivación o predisposición para el ejercicio de su tarea, sin embargo se destaca el valor de estas experiencias en estos periodos de tiempo:

Cada escuela me ha permitido trabajar de diferente modo, he planificado de diferente manera pero creo que el hecho de estar solo en una escuela, solo como director, como profesor, encargado de primero a séptimo ha sido lo que más me ha servido, yo lo que le puedo decir (...) es que siempre estuvo complicada la

situación, porque al verme solo, tenía que hacer tantas cosas,(...) era prácticamente un lugar donde yo no me sentaba, no descansaba e incluso trabajaba en la tarde para nivelar a los niños. (Matute, 2018)

Las prácticas educativas que han implementado son el trabajo grupal y simultáneo como metodologías para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Buscaba alternativas para enseñarles, más bien buscaba la solución para poderles enseñar a los chicos. Yo tenía que dividirles en grupos a los chicos, para darles a conocer que es un teclado, un mouse, un computador” (Nacipucha, 2018)

Queda claro lo expuesto anteriormente, en el sentido de que los docentes ven a la educación como un proceso de transmisión de conocimientos mediado por estrategias metodológicas, descuidando la posibilidad del desarrollo de pensamiento crítico en los educandos.

Los docentes rescatan la experiencia vivida en instituciones privadas, escuelas fiscales completas, colegios nocturnos, y escuelas de práctica docente. Cabe señalar que su experiencia no se restringe en un solo tipo de institución, sino más bien que los docentes han trabajado en diversas escuelas de distinto tipo y estructura.

El grupo de docentes que han laborado en escuelas fiscales completas identifican como dificultad el trabajo extenso de planificación, y en relación a las familias de los educandos, sienten que el trabajo es más complicado por la dinámica de las mismas. Uno de los maestros rescata y valora el trabajo disciplinado en el cual fue formado, como docente en una institución privada.

Una experiencia diferente es la narrada en relación a escuelas de prácticas docentes, pues los maestros afirman, no haber tenido dificultades, más bien resaltan el respeto de las comunidades al cuerpo docente, el compromiso y el trabajo de los padres de familia para con la institución. Las prácticas docentes estaban dirigidas tanto a la formación de los niños y niñas como a la preparación de los estudiantes de magisterio

Esta última experiencia da cuenta de un mayor nivel de involucramiento de todos los actores educativos y sobre todo mayor relación con el contexto al que pertenecen los estudiantes.

En referencia a la educación nocturna, donde en su mayoría los estudiantes cumplen la mayoría de edad, un docente indica que muchos de ellos atraviesan diversas problemáticas, algunas de corte social, otras de aprendizaje, cuenta que ha utilizado el diálogo como un camino para regular aspectos de conducta. Se rescata este diálogo por su significatividad:

Fue algo que a uno le va templando mucho el carácter y le va dando mucha experiencia también, nunca había tenido que lidiar con alguien que estuviera completamente drogado, pero me tocó, nunca tuve que lidiar con alguien que tuviera antecedentes penales y me tocó, incluso ver y palpar la realidad cuando se les llamaba a los padres de familia,(...) igual venían con aretes, tatuados, con pantalones en las rodillas, y uno entiende que ya no es parte solamente del alumno, ahí uno empieza a entender que el entorno tiene muchísimo que ver en muchas de estas cuestiones y de estas realidades educativas. (Sari, 2018)

Por los criterios vertidos en la entrevista se toma la decisión de finalizar esta parte, pidiendo a los docentes que indiquen que es lo que dio sentido a la experiencia vivida, A continuación se presenta sus respuestas:

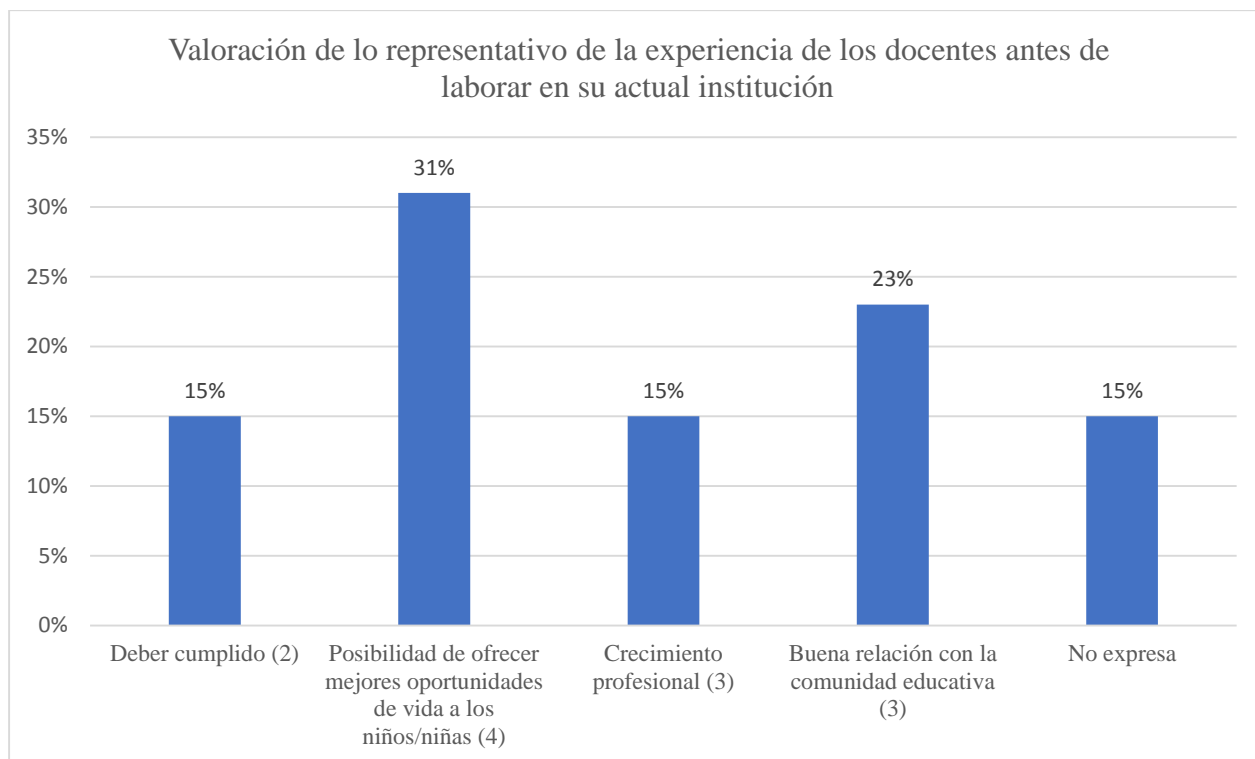


Figura 6. Valoración de lo representativo de la experiencia de los docentes antes de laborar en su actual institución

Fuente: Entrevistas dirigidas a los docentes de la Escuela de EGB Octavio Díaz León

Elaborado por: Geovanny Bueno

Un 31% de los docentes identifican su práctica educativa como satisfactoria por el hecho de haber contribuido a presentar a los estudiantes otra posibilidad de vida a través de la educación, más sabiendo que en los sectores rurales, las condiciones son muy apremiantes. Con mucha satisfacción reconocen que muchos de sus alumnos son líderes en las comunidades como profesionales.

Hay niños dirigentes políticos, niños ahí del sector de Quingeo, niños que son el presidente de la junta parroquial, los dos estudiantes míos, (...) esa es mi satisfacción y hay niños o sea que no había las posibilidades que salgan a la universidad (...) pero los dos que salieron son docentes también en la escuela. (Ayala, 2018)

Otra tendencia encontrada, es la del 23% docentes que rescatan en su práctica educativa, la buena relación generada con la comunidad, con nostalgia recuerdan el aprecio recibido.

Dentro del 15%, están el grupo de docentes que evocan el crecimiento profesional como una satisfacción de su práctica docente.

Con igual porcentaje, están los docentes que resaltan como satisfactorio el deber cumplido de su práctica en las diversas escuelas que han laborado.

“La mayor satisfacción de haber cumplido y de haber salido por la puerta grande siempre. La satisfacción antes que material es esa, de ver que hice mi labor en lo posible lo mejor que he podido” (Guamán, 2018)

De lo expuesto se concluye que la biografía docente repercute en la práctica profesional, regulando el trabajo de los maestros, en ello es visible la convivencia de discursos, en aceptación de algunos rasgos de la pedagogía tradicional, como la disciplina y la educación en valores. En este aspecto se tiene un carácter impositivo, en donde la disciplina se remite a la dominación de las multiplicidades humanas, en la eficiencia de sus cuerpos en una relación de docilidad y utilidad como lo expone Foucault (1983, p.126), para el manejo del aula es necesario que los sujetos sean obedientes en tanto útiles para procesos mecánicos tanto en el campo conductual como cognoscitivo, en ello los docentes piden rescatar ciertas prácticas conductistas como el dictado y el copiado, como estrategia para mejorar la escritura y la ortografía.

Esto se remite a la biografía escolar de los docentes en donde la disciplina en la que fueron formados y que han llevado a su práctica recae en una alineación de los sujetos. Del mismo modo a pesar de que se propugne una formación en valores, donde prima la honestidad, solidaridad, respeto, se procura depositar o transferir los mismos a los educandos, aspectos que se alejan a una educación liberadora y problematizadora, (Freire, 2005, p.60-61) pues los estudiantes no deben ser meros recipientes, sino que deben tener el encuentro con estos valores en un acto cognoscente, que supere el protagonismos del educador.

Así también, existen enunciados de los maestros que se inclinan en considerar nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, tanto en docentes relativamente nuevos como en aquellos

de vasta experiencia, son prácticas con lineamientos de una educación constructivista de la que fueron formados en sus estudios universitarios. El constructivismo considera al alumno no como un recipiente vacío, sino como un sujeto que responde a una historicidad y contexto que le permite construir los significados de los contenidos que se le presenta, ya no se limita a recibir y copiar sino a construir el conocimiento con la mediación del educador. (Zapata-Ros, 2015, p.75) En ello los docentes entrevistados señalan que en su práctica diaria han procurado el trabajo grupal y autónomo, la investigación, y el uso de las TICS.

En un grupo de docentes se encuentran sentimientos de empatía y cariño para con los estudiantes al preocuparse principalmente en el desarrollo personal y emotivo de los mismos. Enunciaciones como: “sacarles adelante”, “salieron de acá” pueden dar cuenta de una posición en la que esperan que ciertos contextos no determinen necesariamente el futuro de sus educandos, se destaca el protagonismo que se atribuyen los maestros para tal misiva. Esta posicionamiento se relaciona con un trabajo docente enfocado en la entrega, en donde para Foucault citado por Redondo (2004), existe una concepción de poder que conduce, provee y protege a un grupo de educandos que deben ser asistidos. (p.109)

La mayoría de docentes no identifican dificultades en su práctica, los pocos que lo hacen es en relación al contexto cuando recién se sumergen en él, en el trabajo de planificación y en la falta de recursos en algunas instituciones.

El posicionamiento de los docentes en este período de tiempo radica en una relación paradójica y contradictoria en ciertos aspectos, pues se valora la educación tradicional en la que fueron formados, siendo el aspecto del maltrato el cual rechazan; y ponen en práctica estrategias metodológicas que para los mismos caracterizan como constructivismo, sin existir un afianciamento ni la criticidad que demanda esta. La biografía escolar tiene una gran importancia, pues los aprendizajes implícitos han determinado la práctica de los docentes. Es decir, que en su experiencia escolar, en especial la de los primeros años, además de aprender a ser alumnos aprendieron a ser docentes, (Alliaud, 2011, p.9) por ello la utilización de prácticas que distan de la formación teórica filosófica en su instrucción universitaria, son los modelos mentales de los maestros, que han interiorizado saberes, reglas, pautas de acción que sus profesores llevaron a cabo con ellos, (Maldonado, 2015, p.14) y que han actualizado en su práctica.

A pesar de existir una preocupación por los educandos en su desarrollo, formación en valores y en poder ofrecerles mejores oportunidades, existe todavía una relación educando-educador, donde el último es el encargado de transferir contenidos y de depositar en los estudiantes un conjunto de valores, cuando estos desde el pensamiento constructivista, partiendo de su contextos deben encontrarlos, reconocerlos y asumirlos en un proceso autónomo y mediado por el educador. (Freire, 2005, p.61)

Aunque los docentes han llevado a cabo estrategias metodológicas diferentes o que caen bajo la denominación de educación constructivista se puede ver que de trasfondo permanece un subsuelo de una sociedad disciplinaria (Foucault, 1983, p.5), con las implicaciones que conlleva, pues los docentes expresan firmemente valorar ciertos aspectos de la educación tradicional, de procesos conductistas y mecánicos.

3.2.2. Re-posicionamiento de los docentes de la Escuela de Educación Básica Octavio Díaz León.

A continuación se expone los sentidos y significaciones que asignan los docentes al entorno en el cual laboran actualmente que es el de la Escuela de EGB Octavio Díaz León, es decir, su re-posicionamiento, en torno al cual organizan y regulan su trabajo de enseñar (Vassiliades, 2011, p.76), por lo tanto, las diferentes construcciones discursivas que los docentes construyen en su contexto, como producto de una negociación entre el pasado y el presente, en donde puede haber una marcada diferencia o acentuación entre lo que piensan, sienten y actúan hoy y como lo hacía en otras instituciones o circunstancias, cabe señalar que la práctica docente lleva implícita en sí un conjunto de sentidos y emociones.

Para ello, se parte abordando como los docentes entienden el contexto que envuelve la institución, recogiendo su perspectiva sobre la comunidad educativa en general, y la del sector en el cual se encuentra, y cómo su tarea de enseñar se desenvuelve en este contexto.

El grupo de docentes reconocen que la escuela responde a la necesidad educativa de dos comunidades: San Miguel, a la que caracterizan como un entorno en donde las familias se

dedican al comercio, la agricultura y la construcción, y Morocho Quigua, comunidad ubicada hacia el norte de la institución, cuya presencia es totalmente resaltada por los docentes en el momento en el que describen el entorno de la escuela.

Esto se verifica al revisar la información de las observaciones registradas en las notas de campo. Los docentes al referirse al sector de Morocho Quigua, lo hacen con un cierto hermetismo y cuidado, inclusive la mayoría de ellos, cambian el tono de su voz y hay algunos que omiten mencionar al sector por su nombre como tal, utilizando otras referencias, como “acá arriba”, “los de arriba”, además solicitan mucho cuidado con el manejo de la información que se ha recuperado a través de esta investigación.

Cuando describen a la población de los sectores de San Miguel como de Morocho Quigua, expresan que estos pertenecen a un sector social con pocos ingresos, y un bajo nivel de escolarización. No así, los docentes que tienen una opinión contraria a la expuesta anteriormente, en referencia al sector de Morocho Quigua, pues ellos manifiestan su presunción sobre una supuesta solvencia económica de las familias de este sector como consecuencia de su involucramiento en actividades sin regulación legal:

“Económicamente yo creo que tienen mucho pero por obvias razones no pueden evidenciar” (Sari, 2018)

El cuerpo docente, como la institución misma a lo largo de vida institucional ha designado a la realidad del sector como de “alto riesgo”, categoría que envuelve a las familias, los estudiantes y la escuela misma, se tiene el siguiente testimonio:

“El alto riesgo es más por el grupo vulnerable que existe de Morocho Quigua, niños que no ven a sus padres (...), pero eso sería un contexto de familia, contexto social” (Méndez, 2018)

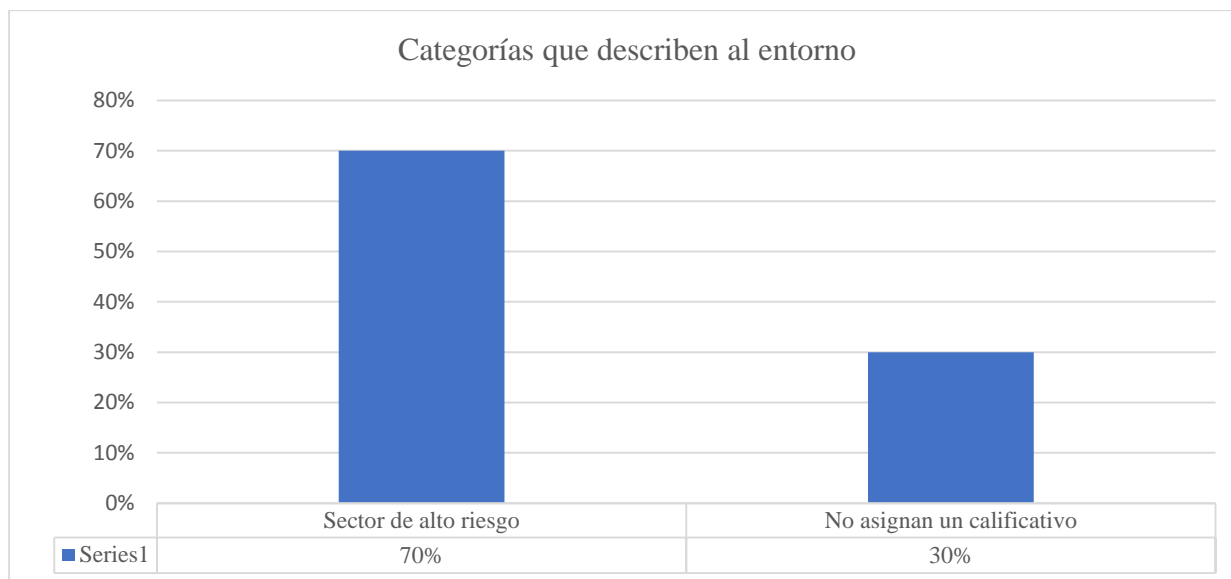


Figura 7. Categorías que describen al entorno

Fuente: Entrevistas dirigidas a los docentes de la Escuela de EGB Octavio Díaz León

Elaborado por: Geovanny Bueno

Es importante indicar que de todo el grupo de docentes entrevistados, existe un criterio que dista de lo expuesto por la mayoría. Para él, no hay problemática alguna.

“Yo no le veo de alto riesgo, allá eso es muy aparte, la escuela muy aparte; padres de familia, vienen, (...) conversan, luego se van, y a veces nos encontramos en la calle, saludamos yo no le veo (...)” (Cochancela, 2018)

Otro punto a mencionar es la percepción social² que enfrenta la escuela, pues, por el hecho de que en ella acuda la población del sector de Morocho Quigua, se ha invisibilizado al grupo estudiantil que proviene de otra comunidad, generalizando y extendiendo ciertas prácticas que son ajenas para el sector de San Miguel. Lamentablemente se debe mencionar que no existen

² “La percepción social es uno de los conceptos importantes en la conformación de la cosmovisión de los grupos sociales” (Vargas, 1994, p.52)

datos estadísticos institucionales que den cuenta del sector de origen de los estudiantes de la escuela.

Los docentes, en referencia a la percepción social del contexto actual de trabajo, en su gran mayoría, expresan que se enfrentan a una experiencia laboral nueva, que implica un cambio en comparación a como han venido trabajando anteriormente.

“Experiencia bastante buena, es un cambio diríamos en el aspecto en el contexto niños con una diferente disposición, diríamos así (...)” (Naranjo, 2018)

También existen posiciones diferentes a esto, pues para un docente la experiencia sería similar a realidades con las que ya se ha enfrentado, y resalta también la percepción social negativa que recae sobre otros entornos.

Yo nunca supe dónde estaba en realidad y cuando Clarita Vallejo (exdirectora) me supo informar que son chicos de Morocho Quigua no me llamó mucho la atención, no me asuste porque yo venía trabajando ya con chicos que han tenían ese tipo de dificultades de hecho, me mantengo hasta el día de hoy, esta escuela no es nada en comparación a lo que era trabajar en una institución nocturna, (...) aquí más bien es un asunto de sectorización nada más, es decir a veces la gente se deja llevar, si es verdad, tienen una muy mala fama, pero yo nunca he tenido un inconveniente aquí. (Sari, 2018)

En lo que concierne a las familias, el cuerpo docente, las identifica como incompletas y ausentes, con un bajo seguimiento en las tareas escolares de los niños, pues muchas de las veces un grupo de estudiantes con padres privados de la libertad quedan a cuidado de familiares, en el mayor de los casos son tíos y abuelos, donde no les brindan la atención, seguimiento y cuidado debido.

Cabe mencionar que la estructura familiar de la gran mayoría de la población estudiantil es matriarcal, con ausencia de figura paterna, según una maestra: “es una sociedad de mamás” (Ayala, 2018). Se destaca además que los representantes de los estudiantes de los niveles iniciales son ex alumnos y ex alumnas de la institución, por ello se evidencia vínculos de aprecio y respeto con los docentes y la escuela.

Algunos docentes resaltan la participación de las familias en el proceso educativo de los niños como regular, llegando a considerar que las familias perciben la institución como un centro de cuidado de sus hijos, un lugar donde solo necesitan aprender a leer y escribir.

“Para muchos de ellos la escuela es un lugar de respeto para otros la escuela es una guardería en donde vienen dejan a sus hijos y es problema del profesor, durante el resto del año no aparecen” (Sari, 2018)

En lo que concierne a actividades escolares como programas, eventos, días festivos, mingas el involucramiento de los padres dista a la experiencia de los docentes en su trabajo en otras instituciones.

En la (escuela anterior) no se comparan los padres de familia con los de aquí, los padres de familia muy trabajadores, excelentes, (...) ellos no veían la hora cuando hay mingas, desde las siete de la mañana, seis y media de la mañana trabajan hasta las diez de la noche, aquí si usted les hace trabajar viene a las ocho a las diez ya se van, once ya se van. (Cochancela, 2018)

Cuando los docentes hablan de los niños, los caracterizan como buenos, cariñosos, respetuosos y honrados, sin embargo reconocen que algunos de ellos enfrentan situaciones de alto riesgo por tanto hablan de niños vulnerables cuyo desarrollo emocional está afectado por su misma realidad y se manifiesta en diversos comportamiento en la escuela, tanto en lo actitudinal como el plano cognitivo.

El rendimiento es bajo y lo que ellos viven reflejan acá en el aula, obviamente papá y mamá están privados de la libertad. Su mente está en otra cosa, están sentaditos en el aula, pero les pregunto, no contestan, (...). Ahí es donde cuentan: es que mi papi está esto, es que tal día es la audiencia. En cambio en el momento en que ya pueden estar papá, mamá, todos ellos, se les ve otra carita ya vienen contentos o sea ya cambia su estado de ánimo también. (Cobos, 2018)

Los docentes también reconocen que el comportamiento de estos niños difiere, en la niñez y la adolescencia, siendo en sus primeros años más apegados a sus docentes, en quienes

depositan confianza y les comparten su problemática, pues es ahí donde los docentes se dan cuenta de la realidad por la que atraviesan.

Se da cambios bruscos, hay niños que trabajan bien pero se suscita las redadas y justo cae algún padre de familia preso, eso les cambia así, bastantísimo. En cuanto su rendimiento, bajan, no hay atención y sufren, sufren en eso, a nosotros nos comentan, pasó tal situación (...) esto le hicieron a mi papá, o ya salió de la cárcel mi papá o le cogieron de nuevo a mi papá, hay un cambio en los niños. (Ayala, 2018)

A partir de las experiencias narradas de los docentes se puede visualizar como la actitud de los educandos cambia en su adolescencia.

“A medida que van creciendo se van poniendo un poquito difíciles, hay una situación real donde ya son grandecitos, los niños se comienzan a dar cuenta las situaciones de ellos” (Martínez, 2018)

Se normalizan circunstancias donde sus padres son detenidos y cuando regresan a sus hogares continúan con sus prácticas, algunos estudiantes aceptan esta realidad abiertamente:

Ellos dicen: vea mi papá no acabo de estudiar y tiene carro, tiene esto, tiene asado; bueno claro, muchas de las veces no saben de dónde sacan o lo saben y para ellos es la mejor opción, desgraciadamente esas generaciones van a terminar en algún punto disminuyendo el rango de gente que va a estudiar en el futuro. (Sari, 2018)

También está el grupo de estudiantes que quieren alejarse de las implicaciones como de las percepciones sociales del sector. Cuenta uno de los docentes que en un diálogo promovido con los estudiantes donde les había dado la opción de salir de su entorno, en su mayoría habían tomado tal opción, los pocos que no lo hicieron fue porque no viven allí, y las razones radica en el peligro que conlleva y por qué generalmente se cree que por el hecho de vivir en ese lugar, están involucrados en actividades ilegales.

En medio de esto, hay maestros que reconocen que el trabajo que han desarrollado en la escuela ha dado sus frutos y enfatizan que el deseo de sus estudiantes por pensar en una opción de vida diferente, es una muestra de lo expuesto.

Cabe mencionar que en la institución no hay reportes de casos de alcoholismo ni de uso de drogas, tampoco existen registros de robos internos. Esto, es un punto que alegra a muchos de los docentes, pero también los preocupa, pues el esfuerzo que hacen en su trabajo por formar a niños y niñas honrados y éticos, cambia cuando terminan su escolarización, pues la mayoría de estos, según la percepción de los docentes, se dejan absorber por su entorno, los maestros expresan sentimientos de tristeza e impotencia.

En lo referente al futuro de los estudiantes que culminan su escolarización en la institución, se indica que muchos asisten al bachillerato en la parroquia del Valle, y generalmente la mayoría de ellos provienen de la comunidad de San Miguel y un pequeño grupo de Morocho Quigua; sin embargo aquellos que pertenecen a este último sector, no culminan sus estudios. Surgen expresiones como: “*se dedican a trabajar con sus padres*”, o “*no trabajan, más bien están allá arriba*” donde se da a entender que el entorno envuelve a los estudiantes formando una nueva generación que hereda las prácticas del entorno cercano. Un docente se refiere de la siguiente manera:

Es muy penoso porque creo que la vida y las cosas que viven les hacen muy ágiles mentalmente y es un desperdicio, como se decir yo, de cerebros, porque son coloquialmente hablando vivísimos, vivísimos para muchas cosas, son muchachos que aprendieron a crecer rápido a sobrevivir en una calle, a sobrevivir en este ambiente, no piensan como un chico de ciudad, tienen una visión muchísimo más amplia pero la enfocan en cosas negativas, el hecho que ellos dejen de estudiar es una pena porque se decir a ellos: usted con toda esa capacidad, esa visión, esa rapidez, (...) deberían ser grandes profesionales, pero ellos prefieren hacer las cosas por otro lado. (Sari, 2018)

También existe un grupo de estudiantes que al no seguir o culminar el bachillerato se involucran en actividades u oficios como: belleza y corte y confección, en este sentido llegan a

tener su ocupación, y en la otra cara de la moneda adolescentes que empiezan su vida matrimonial formando sus familias a temprana edad, en donde por la necesidad económica, optan por lo que les ofrece su entorno. Como se menciona anteriormente estos aspectos afectan y entristece a los docentes. Se puede vislumbrar que este grupo de maestros consideran la preparación educativa como un camino para poder cambiar estas generaciones, o como ellos se expresan “*para que salgan de acá*”. Pensamiento e ideas que consideran a la formación educativa como liberadora de los sujetos, pero que en la práctica en muchos estudiantes no se ha logrado un cambio significativo.

De lo expuesto, se encuentra un cambio, en la relación dialéctica del posición docente, en el pasado y presente de los maestros, pues ahora lo representativo y a donde se enfocan está mayoritariamente en los desarrollo personal de los educandos y el compromiso social, surgen cuestiones como: *¿qué puedo hacer para trabajar en este sector?*, *¿cómo actuar con estos niños?*; existe una mayor reflexión a lo conlleva la vulnerabilidad de estos sectores. En su mayoría manifiestan el cambio que ha consistido laborar en este entorno, en comparación a sus experiencias previas, en donde indicaban que su satisfacción consistía en haber contribuido en la superación de los estudiantes, cuando estos han trascendido las adversidades de sus contextos. Esto cae en contraste en su actualidad, donde el trabajo docente que asumen bajo un perfil pastoral (Redondo, 2004, p.109), de conducir y proveer se ve improductivo, cuando la mayoría de los educandos no terminan su escolarización y optan por vías que no son regidas dentro de la legalidad y que son características de sus entornos. Expresan tristeza e impotencia, alguna resignación y otros con esperanzas en que el trabajo dará frutos.

3.2.2.1. Problemas o desafíos en torno a la tarea de los docentes.

Destacando los principales problemas o desafíos que identifican los docentes en su tarea o labor educativa, se tienen los siguientes: la población estudiantil provenientes del sector Morocho Quigua, en donde se engloba el bajo aprovechamiento escolar, la carencia emocional, y la influencia del contexto; los problemas en la infraestructura de la escuela; situaciones que han llevado a circunstancias donde se vulnera la protección de los docentes. A continuación se

desarrollarán cada uno de estos y los sentidos y actuaciones que los docentes tienen con respecto a ellos.

La presencia de familias incompletas, como describen los docentes, es una problemática en donde no existe el seguimiento de los padres para con sus hijos, cabe citar la denominación de familias acordeón en donde “uno de los progenitores permanece alejado por lapsos prolongados, siendo otro miembro del grupo familiar quien tiene que asumir funciones adicionales de cuidado de los hijos, ejecutivas y de guía” (Velástegui, 2010, p.19) En el presente caso sucede por aquellos padres privados de su libertad, que dejan a cargo de sus hijos a familiares y otros, donde no existe un correcto seguimiento influyendo negativamente en el aprovechamiento escolar, el crecimiento emocional, social y en el autoestima.

Para Mejía, aquellos grupo familiares que no cumplan con la denominación de una familia nuclear no necesariamente deben acarrear disposiciones negativas, pues estos grupos aunque mal, se encuentran funcionando, y sus miembros aun con errores se desenvuelven. (2012, p.1)

Esto se manifiesta en los testimonios de los docentes de la escuela Octavio Díaz León, pues existen casos de estudiantes que no se dejan interpelar por tales situaciones negativas y que demuestran un mayor compromiso. En los casos que no son así, los docentes manifiestan preocupación y asumen roles cercanos a los de padres o madres.

Toca ponerse la mano en el corazón y tratar de ser un poco madres y como yo les digo a mis niños uno es mamá, uno es papá, uno es doctor, uno es profesor, conserje, todo, o sea trato de ponerme en el lugar de esa otra persona para poderles entender, será por ahí entonces que los guaguas tienen ese nivel de confianza.
(Cobos, 2018)

Otros más bien no se inclinan por este ámbito y expresan ser más sus amigos, siempre con los límites en donde el respeto no se vea afectado, siendo este el aspecto que más predomina en el grupo docente.

Como docentes tratamos de hacerle la parte afectiva, el cariño, a todos los niños por igual, usted sabe que aquí a nosotros nos consideran como profesores, no

podemos llegar a tomar ese papel que le falte esa parte, llenar ese vacío del padre.

Pero tratamos de ser lo más conscientes, lo más humanos. (Nacipucha, 2018)

También algo característico es el nivel de empatía del grupo, pues los profesores parten de ponerse en el lugar de los estudiantes, en los zapatos de ellos, y desde ahí desarrollar sus estrategias para trabajar con los niños y niñas, siendo reforzadas con el diálogo y la motivación. En especial esta última, que puede ser concebida como un refuerzo para procesamiento de información en los educandos desde una perspectiva cognitiva. (Gimeno-Sacristán, 2002, p.17). Para Perreira (2009) la motivación tiene lugar cuando el estudiante confía en sus capacidades y posee expectativas de auto-eficiencia, valorando sus actividades y responsabilizándose de su aprendizaje (p.163) Se tiene por tanto una motivación intrínseca, que los docentes de este estudio procuran generar en sus educandos.

Han cambiado mucho (estudiantes) y ¿cómo yo logre eso?, dándoles cariño, amor, entendiéndoles, tratando de que las tareas sean sencillas acorde al nivel donde ellos viven, al nivel de aprendizaje que tienen, me ha servido muchísimo tratar de dosificar el tema de clase dándoles un aliciente, ¡tú si eres capaz!, ¡tú si puedes!, ¡dale hermano ayúdame!, ¡vos si puedes!, ¿qué pasó? nunca con nada negativo, porque si les dicen algo negativo ellos bajan el autoestima, (...). Tienen una autoestima baja, entonces que he hecho y siempre sigo haciendo una felicitación, un abrazo de ¡qué bien!, ¡está bien tu trabajo!, ¡te felicito!, una cosa que me ha servido mucho. (Matute, 2018)

El uso de estas estrategias en las prácticas docentes han dado buenos resultados en lo que respecta a la formación de los niños y niñas. Por tanto se ha encontrado lo que se denomina como profecía auto cumplida o efecto Pigmalión, que los docentes de esta escuela refuerzan con la motivación que aplican. La profecía auto cumplida dice que si el mediador o el docente tiene expectativas negativas o positivas, estas se ven reflejadas en el futuro en los estudiantes, siendo determinante en cómo el trato de los docentes influye en el desarrollo de los niños (Sánchez; López, 2005, p.15), cabe mencionar que en la escuela se ha venido realizando de manera positiva, según la experiencia de la docente:

Hasta cierto punto con un poco de recelo cogí ese grado, los compañeros desde el primer día se sorprendieron, dijeron: ¡Carmita usted que hizo!, ¡que les hipnotizó!, porque si ¡nadie ha podido controlar ese grado!; dije:

- No he hecho nada, simplemente les dije lo que quiero de ellos, quiero que sean los mejores estudiantes, que sean los más educaditos, quiero que sean los más responsables, quiero que sean los más puntuales.

Yo les dije lo que yo quiero de ellos, entonces no sé si esto fue lo que les llegó, (...) que en verdad fueron los más responsables, los más puntuales, los más educados en la formación, que hasta ese año la directora les premió, les dio un pastel, les dio un día libre que sacamos de paseo, por el buen comportamiento, entonces, no sé. (Araujo, 2018)

La práctica docente que engloba estrategias metodológicas como actitudinales, enfocadas en el crecimiento emocional y académico de los educandos adquiere mayor relevancia en este tiempo en que los docentes han venido laborando en la Escuela de EGB Octavio Díaz León, hay una reafirmación y asignan un sentido más consolidado al por qué uso de tal técnica o estrategia, por ejemplo el trabajo grupal, que es usado por los maestros en su totalidad, es aplicado como un camino para reforzar la solidaridad, la inclusión y el respeto.

Para Vigotsky, citado por Medina (2009), la interacción en el trabajo cooperativo ayuda a regular los procesos cognitivos y a construirlos (p.3), y permite el despliegue de una construcción moral, como Piaget lo afirmaría. (1977, p.343) Este sentido moral o formación en valores es procurado en los docentes cuando realizan el trabajo cooperativo con los estudiantes. En razón de ello se manifiesta un compromiso social para con los niños y niñas, en donde no hacen una distinción en el trato, los maestros procuran que todos los estudiantes se relacionen por igual, no por el hecho de ser de tal sector es diferente, o el educador lo trata de manera diferente. El trabajo grupal es usado para desarrollar sentimientos de solidaridad y colaboración evitando comportamientos egoístas.

En la relación dialéctica del posicionamiento de estos docentes, se tiene que su práctica en ciertos aspectos se distancia de un enfoque tradicional, al considerar el aspecto emocional de sus estudiantes y las realidades que estos atraviesan. En la literatura se tiene que la educación

emocional es demandada por las necesidades sociales, cuya finalidad consiste es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. (Alzina, 2003, p.8) En el grupo de maestros existe una reafirmación de sus prácticas metodológicas en otorgarles un sentido que procura mejorar el aspecto emocional y social de los educandos y no solamente en el alcance de ciertos contenidos. Sin embargo en su discurso valoran algunos detalles de la pedagogía tradicional, como ellos han mencionado. En su actuar cotidiano los maestros no son impositivos, más bien colaboradores y comunicativos.

En lo que refiere a la influencia del contexto para con los estudiantes de la escuela que provienen de un sector de alto riesgo, el grupo docente expresa cierta frustración e impotencia, pues el trabajo que los mismos realizan en diez años de escolarización, consideran que se va perdiendo en los niños y niñas cuando van adquiriendo consciencia de su realidad o de su entorno, pues las prácticas de las generaciones de los sectores de alto riesgo continúan vigentes.

Promoción de 36 estudiantes de mi aula (2002) los mismos que ahorita tienen completo a sus niños aquí, están en segundo de básica, primero de básica, iniciales, son niños de Morocho Quigua y quiénes son estos padres, son los mismos delincuentes más buscados de Cuenca. (Ayala, 2018)

Cuando los niños y niñas están dentro de la institución, resguardados en cierta manera de entornos negativos, el trabajo que se maneja por parte de los docentes es en la formación en valores, rescatada de su biografía escolar, en donde se cruzan además inclinaciones de carácter religioso a lo largo del proceso educativo, esto para poder hacer consciencia en los estudiantes adolescentes, que ya tienen noción de la realidad de sus familias.

Cabe señalar la connotación ideológica en esta construcción discursiva de los docentes, al actualizar prácticas religiosas, como estrategias para la formación moral de los educandos. Aunque, la recepción de los educandos no es del todo positiva, como respuesta se tiene la inconformidad del grupo de maestros.

“Tienen vergüenza algunos de rezar, (...) ¿porque tienen vergüenza de rezar?, ¡no! se tiene vergüenza de hacer cosas malas, de decir malas palabras, eso sí es de dar vergüenza pero de rezar no” (Peláez, 2018)

El sentido de compromiso social en los docentes sigue vigente, ahora extrapolan el trabajo de la escuela como una solución para enfrentar estas realidades, consideran la intervención de otras instituciones u organizaciones para trabajar en estos contextos. Se rescata, el no abandonar la idea de que la educación es el camino para superar estas dificultades, pero que debe estar acompañada de un trabajo colaborativo con otros organismos públicos. Tomando en referencia el proceso de concientización que propone Dussel en razón de la obra de Paulo Freire, se expone que en los educadores entrevistados existe una toma de consciencia de su situación, ejerciéndose en cierta medida como intelectuales transformativos, (Vázquez, 2005, p.343) pues han conceptualizado y descrito su problemática, sin embargo en la praxis de la mayoría de los educadores no existe una afirmación o el reflejo de sus propuestas para el cambio, más bien delegan estos a diferentes instituciones.

“La gobernación debe intervenir acá sino vamos a seguir criando, formando, alimentando a Morocho Quigua” (Ayala, 2018)

Otro punto que el cuerpo docente identifica como una dificultad es la infraestructura, pues la escuela, ya cumple casi el centenario de funciones en donde pasaría a ser designada como una escuela emblemática de la ciudad de Cuenca y sin embargo ciertos pabellones ya no están en óptimas condiciones, se destaca también la ausencia de áreas verdes, que son necesarias actualmente para los diversos proyectos que se implementan en el currículo educativo actual. Para los docentes la infraestructura no está acorde a los lineamientos para una mejor educación centrada en la libertad, y en los modelos actuales de educación participativa y ecológica, que se viene implementando a nivel nacional.

En este aspecto solamente dos docentes no se inclinan por esta perspectiva, pues afirma que la infraestructura dentro de sus parámetros es normal.

“La escuela es agradable para trabajar, para sentirse cómodo, en esta aula, en otra aula, en el aula que me vaya, me siento cómodo para trabajar” (Cochancela, 2018)

La última problemática encontrada en la perspectiva de los docentes es el relacionado con situaciones en donde se corra el riesgo la seguridad de los niños y niñas como de los docentes. Para ello vale explicitar que situaciones han acarreado aquello.

En general estas se resumen a problemas de concientización vial en la entrada y salida de la escuela.

Ultimadamente se ha pedido que por favor la policía esté aquí al ingreso, porque generalmente los señores que bajan de Morocho Quigua no respetan límites de velocidad y bajan muy rápido en sus vehículos y entiendo que ya ni siquiera los agentes de tránsito pueden decirles nada porque les amenazan entonces es algo que nosotros no queremos. (Sari, 2018)

Conflictos entre familias a las puertas de la escuela, cabe señalar que esto no es algo frecuente sino de carácter excepcional, la ocasión que tuvo lugar tal cuestión, la institución ha seguido sus protocolos y planes de contingencia que consisten en evadir estas situaciones dentro de la institución, cerrando las puertas y refugiando a los niños en el interior, de la misma manera se ha procedido en el caso anterior.

Por último se tiene las intervenciones realizadas en el sector de Morocho Quigua por el cuerpo policial, esto ha ocasionado que de cierta manera se quiera relacionar al cuerpo docente con ello, según un maestro de la institución:

Aquí el gran problema ha sido las redadas que se han dado, han maltratado niños un montón de veces y alguna vez alguna mamita sugirió, dio a pensar, dio a entender, de que nosotros sabíamos quién era el policía que estaba infiltrado, nosotros nunca supimos, eso a nosotros nos ha enseñado que en ese espacio hay ser muy cautelosos con ello. (Sari, 2018)

Esto ha acarreado sentimientos de inseguridad y de vulnerabilidad percibiendo que no hay un respaldo para los maestros de la escuela, pues acorde a lo expuesto ha habido situaciones en donde han amedrentado o amenazado a los docentes. Los maestros creen que es debido a que las personas del sector piensan que al momento que los docentes intervienen en cualquier situación es para implicarles en problemas o acudir a las autoridades e informar cómo viven o lo que hacen, actividades que están fueran del marco de la ley.

Cuando alguna vez tuve algún problema con las personas que me amenazaron, porque hubo problemas afuera en la escuela, yo me fui al distrito y como que ellos

dijeron así mismo debe ser, así mismo debe actuar, allá usted, arréglese solo y así no debe de ser, debería de ser más el apoyo. (Matute, 2018)

Tales problemas han generado políticas de actuación que no están escritas en un papel o normativas institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en específico en el Código de Convivencia, que sería el apartado encargado de estipular los procedimientos en torno al respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa. Las políticas que los docentes llevan a cabo, radican en el no involucramiento de los educadores en estas problemáticas, centrar su trabajo en permanecer con los niños y de esta manera tratar de hacer un cambio, más no opinar o actuar sobre situaciones de vulnerabilidad que estén relacionadas con el sector de Morocho Quigua.

“Uno de los mayores inconvenientes aquí es poder opinar en el problema y en eso tenemos que ser muy prudentes, nosotros no opinamos, no nos metemos porque sencillamente después podemos ser objetos de amenazas” (Sari, 2018)

Cuando yo estuve (frente a la dirección de la escuela), medié de una forma en que el maestro no se involucre así directamente, sino mantenernos en una forma, pendiente sí, pero de fuera, o sea las cosas vienen y nos informan, nosotros sabemos lo que pasa arriba pero nosotros no podemos dar a conocer a nadie, nosotros sabemos y nosotros omitimos, callamos, callamos porque no queremos problemas. (Ayala, 2018)

De una manera sutil los docentes han venido trabajando en esta institución manejando con cuidado toda información que se pueda compartir y que esté relacionada con el *sector de arriba* como ellos mencionan, afirman saber que el grupo de esta comunidad saben sus vidas, donde viven, cuántos hijos tienen, a donde van.

Ello ha acarreado que el diálogo entre algunos docentes y los estudiantes en cierto punto se vea afectado, pues un grupo de niños por la inocencia y confianza que tienen con sus maestros, comparten experiencias desconociendo lo que acarrean, algunos maestros tratan de cambiar el tema o de direccionar la conversación a otros ámbitos.

El posicionamiento general, en estas circunstancias es de protección al grupo de docentes, evitando cualquier tipo de denuncias para una posible intervención en el sector, o de divulgación de información, algunos afirman que aunque organismos se acerquen, igual no podrían hacer mucho, y las consecuencias para con los docentes pueden ser negativas o de represión. Tomando como referencia, en Dussel citado por Vázquez, (2005, p.349) el estadio transformativo-comunitario, se tiene que el grupo de docentes alcanza ambigualmente una conciencia ético-crítica, en querer transformar su realidad dentro del ámbito pedagógico, dentro de las aulas, más, es carente un carácter de denuncia, donde se ejercen los maestros como sujetos históricos de su transformación, propiciando cambios en el contexto general de la escuela, y en las condiciones de su seguridad.

Aunque también hay docentes que no se inclinan por estas ideas, algunos no ven mayor problema cuando el trabajo que han venido desempeñando tienen como resultado la empatía y el aprecio de estos padres, otro reafirma su posición que ante la vulnerabilidad de un niño si recurriría a las autoridades pertinentes.

No ha pasado nada porque no hemos denunciado, yo creo que yo si estoy en la capacidad de que si pasa algo, yo personalmente si podría ir a denunciar, yo no tengo ningún inconveniente pero si tengo ese temor, ese clavito, esa espinita, que me dice que si es que hago algo, ¡cuidado! pueden tomar represalias, si hay eso. (Matute, 2018)

Otro punto a considerar son las normativas y cambios que se han venido realizando en el Ministerio de Educación en lo estipulado en la LOEI, en los diversos acuerdos ministeriales, y en lo concerniente a rutas y protocolos, en especial en este último tenemos los “Protocolos de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo”, que de manera obligatoria viene implementándose en las instituciones educativas del país desde el año 2017.

La cuestión radica en aquellas situaciones de violencia que puedan suceder en el ámbito educativo, tanto con estudiantes como con profesores, en donde encontramos una tipología de violencias cuyos procedimientos descritos implica la lucha contra estas, en donde se debe realizar

la detección, intervención, derivación y seguimiento de las mismas (Educación, M. D, 2017, p.81), es decir que el cuerpo docente debe estar involucrado y denunciar o remitir a los organismos pertinentes problemas de violencia de los niños y niñas. Proceso que desde las experiencias de los docentes no vienen realizando, por los posibles riesgos que acarrearán a la integridad de los mismos y a sus familias.

“Vienen de Morocho Quigua, sabe que mi papi me pegó, mi papi me hizo esto, vamos y denunciamos, estamos en una zona que después no sabemos que nos puede pasar a nosotros” (Criollo, 2018)

Hay una preocupación e intranquilidad de los docentes, pues además, según las rutas y protocolos, el no denunciar sería negligencia o violencia por omisión que en estos casos es una falta de carácter grave. (Educación, M. D, 2017, p.21) ³

Esto ha llevado a la institución a buscar la intervención y asesoramiento de la Dirección Distrital en donde se ha informado la realidad del entorno, para poder actuar en estos contextos. La propuesta de la escuela para con el Distrito era la implementación de procedimientos un tanto diferentes que considere la protección de los docentes, sin embargo se les ha enmarcado que no es viable distanciarse de las leyes constitucionales que avalúan el implementos de rutas y protocolos.

En lo que concierne la ley, en el seguimiento a los estudiantes, es necesario las visitas a sus hogares, asunto que los docentes desde sus políticas no se han inmiscuido, ni acercado al

³ El acto de denunciar no es opcional, es decir: quien no ponga en conocimiento de la autoridad competente una situación de violencia está cometiendo una infracción penal, tal como lo señala el Código Orgánico Integral Penal (COIP) en el artículo 27712. Además, el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI), Artículo 355, establece el deber de denunciar estas situaciones ante la Junta Distrital de Resolución de Conflictos (JDRC), considerando una falta grave su omisión. (Educación, M. D, 2017, p.77)

sector por el peligro que conlleva o por lo que los habitantes del mismo puedan suponer. Los docentes expresan sentirse entre *la espada y la pared* en respecto a cómo actuar en estos casos, en trabajar para los niños y no tener peligros en su trabajo al enseñar como en sus vidas.

La percepción de los docentes ante la intervención de la Dirección Distrital la califican en su mayoría como escueta y superficial manifestando que debe ser más constante, remarcando el sentirse todavía algo desprotegidos.

Yo veo que ellos dicen están en esa zona, pues allá ellos que estén solos y vean como se arreglan, como docente a veces si me siento desprotegido, porque no tenemos ese soporte que deberíamos tener de las autoridades distritales. (Matute, 2018)

Otro grupo califica la intervención como buena y otros con agradecimiento por acercarse a la institución, el trabajo realizado por ellos consistió en charlas y en la socialización de Rutas y protocolos, y en una repotencialización en el futuro para la institución, por la parte de la infraestructura que requiere atención.

Esta intervención de cierta manera si ha influido en los docentes en lo que piensan como en sus prácticas, pues algunos son más displicentes a los procesos de Rutas y protocolos, expresando que antes no tenían miedo de escucharles a los niños, pues ahora el hecho de conocer algo y no remitir a las organismos pertinentes acarrearía un peligro laboral para ellos. También en las ideas de compromiso social que algunos asumen, en trabajar y actuar para que los niños no se dejen interpelar por sus entornos, pues ahora consideran complicado luchar contra algo ya consolidado por generaciones.

La profe (...) (compañera docente) tenía esa loca idea de que los guaguas salgan de aquí, que nosotros hagamos algo, pero igual vinieron psicólogos, (...) que usted como docente quiera cambiar una sociedad que ya está formada, o sea, ¡cómo puede sacarles!, ponerles a trabajar, es que ya no puedes enseñarles a trabajar, que van a trabajar si en una noche roban y tienen para toda la semana. (Criollo, 2018)

Se tiene que desde las políticas educativas del país que determinan el currículo vigente así como aquellas instancias de autonomía escolar como la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de convivencia, donde Rutas y protocolos desempeña un papel crucial, se determina el desarrollo de una identidad docente enfocada en el desarrollo integral de los niños y niñas. Sin embargo, los docentes de la escuela Octavio Díaz León reciben esta identidad de manera particular, pues, es un grupo entregado a su vocación, pero que desde el contexto que se encuentran no pueden remitirse por completo a lo estipulado desde las normativas oficiales, que desde el APD, se lo puede denominar como el discurso oficial. En este caso el posicionamiento de los docentes se lo considera como la falta de sutura de este discurso, en donde las particularidades de un contexto, evidencian que los procesos homogeneizantes de un discurso oficial, no pueden conciliarse con las particularidades y realidades de escuelas en sectores de alto riesgo.

Las percepciones de los docentes de cómo se sienten al laborar en esta institución presenta una convivencia de sentimientos heterogéneos, que responden a situaciones determinadas, es decir, al trabajar normalmente día a día, dicen estar tranquilos, conscientes de las intenciones del trabajo realizado, en contraste a como se sentían al empezar a laborar en la escuela, donde los sentimientos eran de inquietud y preocupación, sin embargo ante circunstancias que conlleven la estabilidad en la institución respecto a la protección de los niños-niñas y de los docentes expresan sentirse preocupados, desprotegidos y vulnerables; algunos desarmados ante las realidades que viven algunos niños con padres privados de la libertad.

Uno de los discursos más predominantes es aquel sembrado en su experiencia escolar como historia de vida en general, que es el vincular la práctica educativa con ideales de carácter religioso. Se concibe una construcción discursiva que ante las dificultades del contexto para con los educandos, manifiesta ideas redentoras y de salvación. Para Habermas citado por Mardones (1998) la liberación, reconciliación, salvación y redención son una herencia religiosa, en donde se vinculan ideas de emancipación de los sujetos. (p.28) Los docentes asumen estos contenidos semánticos inspiradores de la religión (Mardones, 1998, p.67), al implementar acciones que forman parte del ritual religioso como es la oración en las aulas, esto como una opción ante la

desencanto de prácticas de empoderamiento y denuncia que son superadas por las predisposiciones del contexto.

Esto se manifiesta cuando los docentes expresan sentirse impotentes y vulnerables, ya que reconocen la problemática del contexto, expresando soluciones sin acciones para un cambio, debido al no involucramiento de los docentes con la población de este sector. Existe una precaución ante posibles situaciones de amenaza para con ellos, fenómeno que aunque no ha sido recurrente ha sido suficiente para establecerse en el entorno escolar, cambiando drásticamente su posicionamiento. Para Ojea, citado por Redondo (2004), en respuesta a lo amenazante se constata cierto borramiento o al menos una dificultad para posicionarse en la relación pedagógica. (p.108) Se tiene que este grupo de docentes la responsabilidad pastoral que se otorgaban para con los estudiantes en sus experiencias previas, ahora no trasciende más allá de las puertas de la escuela, teniendo una cultura de silencio. Ello visibiliza el miedo a la libertad, entendida esta, desde el paso de la conciencia ingenua a una conciencia ético-crítica en el pensamiento de Freire, pues los docentes se refugian en una seguridad condicionada por el silencio, que siendo desarmada por una racionalidad emancipadora, manifestaría la falsedad de esta seguridad vital (Vázquez, 2005, p.340), que no permite la superación de los miembros de la comunidad educativa. Finalmente, algunos docentes proyectan resignación hacia el entorno con pocas o nulas posibilidades de transformarlo, otros sin embargo expresan tener aún esperanzas por un cambio.

3.3. Re-posicionamiento de los docentes en torno a prácticas de su labor en relación a la transformación de la realidad educativa que enfrentan

Partiendo del concepto de re-posicionamiento docente, se tiene que los diferentes discursos que los educadores desarrollan, suponen una particular lectura de los problemas de su contexto, y conlleva a una organización de dinámicas o estrategias en torno a su resolución, que se determinan a su vez por aquello que los maestros entienden por su trabajo docente y los

alcances que le pueden otorgar (Southwell; Vassiliades, 2016, p.4) Por lo que el re-posicionamiento como el análisis de su práctica, no debe limitarse a una descripción de las dificultades que se les presentan a los educadores sino en las diversas propuestas que tienen los maestros para con ellas.

Se habla entonces de una dimensión ético-política en el re-posicionamiento docente, que en este análisis se relaciona y refuerza con la visión ético-crítica de orientación freireana. En donde se considera a los docentes como sujetos participantes de su transformación, teniendo en cuenta la reproducción de la vida, es decir las buenas condiciones e integridad para los sujetos que se encuentran inmersos en ámbitos de desigualdad e injusticia. En ello tiene lugar el estudio de las experiencias que atraviesan los docentes y el análisis de como las perciben y asumen, en este caso en cómo su re-posicionamiento, puede aportar a la transformación y emancipación de los sujetos.

Se parte abordando aquello que los docentes esperan para el futuro de la institución, prácticas que pueden delinearse en torno a la utopía, que ayudan a entender y comprender el re-posicionamiento de los mismos ante la realidad en la que se encuentran y el alcance que su trabajo, consideran, puede llegar a tener.

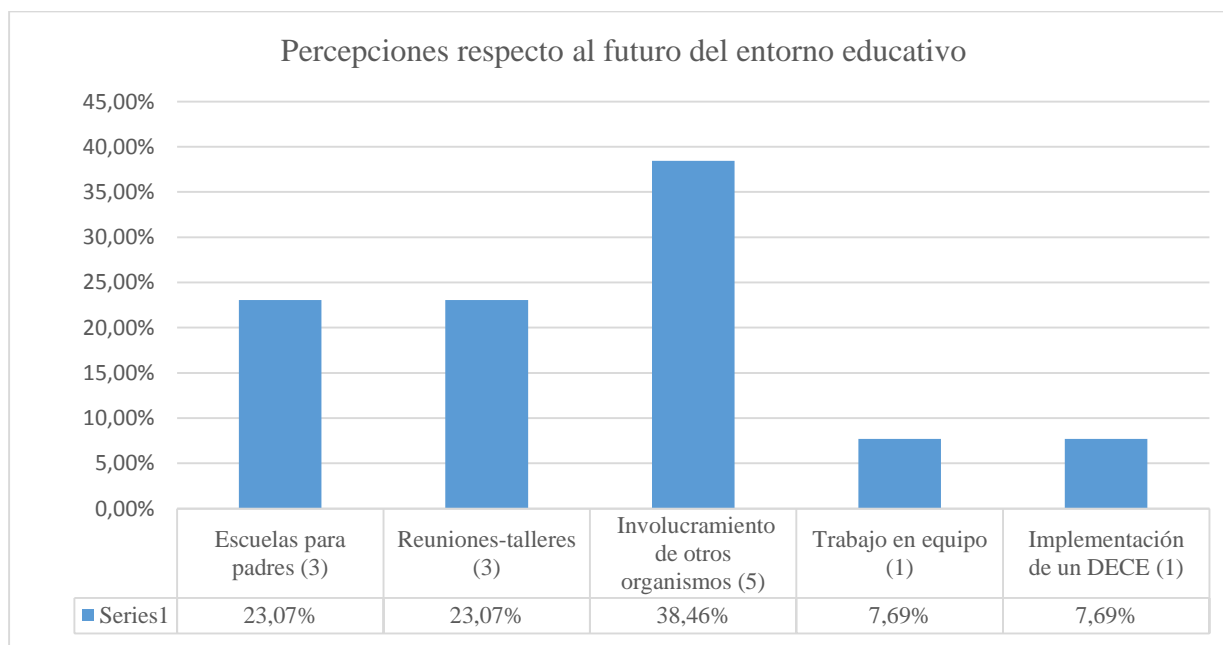


Figura 8. Percepciones respecto al futuro del entorno educativo

Fuente: Entrevistas dirigidas a los docentes de la Escuela de EGB Octavio Díaz León

Elaborado por: Geovanny Bueno

Como predominante se tiene la aspiración por un involucramiento de otros organismos en el trabajo de la escuela, con la implementación de talleres para estudiantes, comedores, charlas, otros docentes dicen ser necesario intervenir directamente en el sector que consideran vulnerable, con seguimiento a las familias en la concientización de una protección y desarrollo en bienestar de los niños y niñas. También está el deseo de implementar programas orientados a motivar y desarrollar fuentes de trabajo, que puedan generar ingresos en este sector, con la intención de alejar a la población de actividades fuera de la ley, en pos de un oficio o trabajo dentro del marco de la ley..

Otras tendencias considerables son la esperanza en la ejecución de reuniones y talleres, que se gestionen por la misma institución, en donde lo que se espera es la participación de los padres de familia. Este es un trabajo que ya se ha venido realizando pero cuya asistencia y recepción no es la óptima, del mismo modo está la aspiración por implementar una escuela para padres, para que sea una orientación para las familias y poder generar o restablecer los vínculos emocionales en las mismas, por el hecho de que uno o ambos padres están ausentes. El deseo fundamental es que los niños estén y crezcan con sus progenitores, y reducir la presencia de representantes privados de su libertad.

Por último está el deseo de que se continúe y refuerce el trabajo en equipo dentro de la institución por parte de los compañeros docentes, pues se mantiene la noción que el trabajo en equipo es necesario para progresar, sobresalir y sobrellevar los conflictos.

La implementación de un Departamento de consejería estudiantil (DECE), es algo que se ha venido solicitando por la institución y es una necesidad general de los docentes, para poder tener mejor disposición y mediar situaciones de riesgo o vulnerabilidad de los estudiantes, así como también dar una mejor orientación para que los niños y niñas puedan direccionarse en su

destino. Afirmar que el trabajo a realizar debe darse conjuntamente con estudiantes y padres de familia para poder lograr un cambio.

El Joel dijo que no iba a estudiar, yo le dije:

- ¿Qué vas a ser padre de familia?,

Dijo:

- No sé señorita, creo que sí, creo que yo después ya me caso.

Y digo:

- ¿Y cómo vas a mantener a tu familia?
- Yo ya me voy a “trabajar”.

Y eso que vera yo tanto que trabajé con ellos, tanto que les inculqué valores (...) claro, es el diario vivir en su casa, en su familia entonces: ¡Cómo!, ¡Cómo se les puede (...)!, aquí si valiera un DECE o un psicólogo por lo menos. (Peláez, 2018)

Ante la ausencia de estudiantes necesarios para la implementación de un DECE, la institución tiene que remitir los casos al DECE de la institución educativa base de la parroquia, siendo un trabajo burocrático de pocas respuestas, además que a partir del posicionamiento general de los docentes, algunos prefieren manejar estos casos internamente en la escuela. Los docentes expresan insatisfacción ante estos procedimientos burocráticos pues consideran que se debe atender a una población que viven situaciones de violencia, abandono y de vulnerabilidad, por encima de números o cantidad de estudiantes, más bien estas normativas vendrían a ser un obstáculo para una adecuada orientación de los niños y niñas.

Se debería cambiar la parte burocrática de la educación, aquí para darnos un DECE se necesitaría de al menos 300 estudiantes, ¡considérennos!, somos un sector muy vulnerable en donde el casi el 100% de los estudiantes viven situaciones de violencia, de abandono, viven redadas, estos chicos si tuvieran que ser abogados fueran excelentes porque le conocen la ley de entrada y salida de una cárcel, que da miedo. (Sari, 2018)

Se puede encontrar un cuerpo docente enfocado en la integridad de los estudiantes, en su crecimiento emocional y personal. Existen lineamientos cercanos a un compromiso social y

político, noción que se ha manifestado en el pasado, pero que se ha generado en la totalidad de los mismos, al querer atender y cambiar las características negativas del entorno que envuelve la escuela. Para los docentes la escuela debe transformar estas realidades, pero desde su percepción, sola no puedo lograrlo, por ello consideran necesario el trabajo en conjunto con otros organismos, se valora fuertemente el trabajo en equipo sustentado en el diálogo.

Las diversas propuestas de los educandos denotan una construcción utópica desde un sujeto colectivo, que es el grupo de maestros, pues sus postulados son semejantes, e incluso algunos de ellos los han ejecutado pero con poco o nulo éxito. Hay que señalar que de los diversos caminos utópicos que han delineado, no son parte activa, pues no se ha dado el paso, en estas particularidades, de un inédito viable a un inédito histórico siendo fundamental la denuncia que va a la par con ella, misma que da cuenta de una racionalidad crítica que comprende y manifiesta la razón de su opresión o inconformidad. (Vázquez, 2005, p.349)

Es curioso el caso de la Escuela de EGB Octavio Díaz León, pues en el pasado se ha recurrido a las instancias inmediatas de la administración educativa, comunicando la problemática y riesgos del sector para los educandos y educadores, pidiendo ayuda y colaboración, en donde se ha manifestado sus deseos y utopías para transformar su entorno escolar. Entonces se tiene que ha existido el anuncio que se ejerce como denuncia que va acompañada de los deseos o construcción utópica de los educadores, pero que sin embargo ha sido relegada a una realidad negada, para Ellacuría citado por Vázquez (2005) esta realidad no puede llegar a ser aquello que podría y debería ser porque se lo impiden diversas instancias, (p.282) en este caso los procesos homegeneizantes del sistema educativo, que se ejercen como realidad negadora, dando lugar a una voz no escuchada y desgastada por parte de los educadores, que ante esta limitante se han remitido a la seguridad inmediata del contexto, en una voz silenciada, trabajando con los chicos en las aulas, tratando de formar educandos que no se asocien a las disposiciones negativas del entorno. Tales circunstancias han trabado posibles nuevas acciones de denuncia que vayan de la mano de una construcción utópica.

Abordando aquellas acciones que han venido implementándose o desarrollándose por parte de los docentes y de la escuela en general, para solventar las problemáticas identificadas, se tiene:

El énfasis en una educación en valores, considerada como precaria en la población estudiantil, relacionando su ausencia con los contextos de alto riesgo, ven en la educación en valores una vía para cambiar disposiciones negativas en los educandos. Para Alonso (2004) la educación en valores surge como respuesta a una crisis social, en donde busca instaurar un ajuste entre persona-sociedad, siendo su implementación, por medio de la mediación docente, en el cual los educandos reciben determinados valores en un periodo vivencial que modifique sus actitudes, siendo un proceso de lenta infiltración en las conciencias. (p.38-42) En el grupo docente se tiene esta aplicación de formación de valores de manera transversal en las diferentes signaturas, y tal como lo expone Alonso en un proceso de lenta transferencia, que se complejiza al estar envuelta de las influencias del contexto de los educandos.

Frente a la carencia emocional por la que atraviesan un grupo de estudiantes, los docentes han implementado el cariño y la confianza, creando vínculos de amistad con los mismos, siendo un refugio para algunos de ellos, confiándoles situaciones o experiencias, sabiendo que de parte del docente no se divulgará lo compartido. El trabajo docente se limita a tratar de orientación sin inmiscuirse directamente ni señalar sus vidas o familias.

En este punto el diálogo funciona como una herramienta para mediar conflictos. Retomando a Freire (2005) se tiene que el diálogo es la comunión entre acción y reflexión, siendo un requisito fundamental para poder transformar la realidad. Es decir que la palabra sin la práctica que conlleva se aleja de generar cambios en el entorno. (p. 70) En la experiencia de un docente de la institución se tiene el haber alcanzado el apoyo y colaboración de los padres de familia, en donde por lo general es común la poca asistencia de los mismos para con los grados de educación básica, debido a estas intervenciones se han podido generar prácticas y estrategias que fortalecen la autoestima de los niños y niñas.

Primero, dialogando con los padres, empapándose directa o indirectamente de cómo es la situación del hogar y de ahí se busca estrategias, como por ejemplo: inyectar más amor, más cariño, más atención con esos estudiantes, sin dar en cuenta al resto de que está ayudando más a ese estudiante, dando clase de recuperación, y dando full charlas de autoestima (...) en esos casos cuando al estudiante se le inyecta mucha autoestima va a poder superar un poco más esa

situación problemática porque va estar seguro de sí mismo y sobre todo, hacer que el estudiante venga a estar en un ámbito de paz y felicidad, (...) si está en un ambiente ¡súper feo! en su casa, venir acá y encima ¡aquí también! (...) (Guamán, 2018)

Se identifica que el diálogo o el conversar como señalan los docentes tiene un gran valor, un maestro menciona: *conversando se recupera*, se puede entrever que es la estrategia cuyo sentido está direccionado a buscar las mejores propuestas o experiencias para el bienestar de los estudiantes como para el grupo de docentes, es una práctica que busca la concientización y liberación de los estudiantes, práctica emancipatoria si se lo considera desde la Teoría de Acción Comunicativa; una maestra expresa lo siguiente:

He tratado de ayudarles. He tratado de que ellos no se ahoguen con un problema y que salgan adelante y lo más importante, es que ellos tienen que ser responsables en su vida y que a pesar de las dificultades, de los problemas que tengamos, ya sea familiar o personal, no debemos trabarnos sino lo contrario debemos tratar de salir adelante. (Peláez, 2018)

Al entrevistar al directivo de la escuela en respecto a algún proyecto que se ha llevado a cabo en la institución, señala que muchas veces si se les dificulta por la poca recepción de la parte del sector que caracterizan como vulnerable, pues los miembros de este suponen intenciones que les puede afectar al estilo de sus vidas, cuando estos más bien están direccionados al bienestar de los estudiantes.

“Nosotros no encaminamos estos proyectos digamos para que ajusten cuentas con la justicia (sector), no, sino más bien para que estos sean encaminado bien y sean beneficiados los niños” (Nacipucha, 2018)

En la actualidad se tiene la propuesta que está gestionándose por parte de la administración interna de la escuela con el apoyo del cuerpo docente, que es la repotencialización de la institución, con el objetivo de poner en funcionamiento un Bachillerato en Ciencias Básicas, en el horario vespertino. Tal intención surge al ver como muchos de los estudiantes que terminan la escolarización en la escuela, quedan sin matrícula para cursar el bachillerato, en la Unidad

Educativa núcleo de la parroquia (Unidad Educativa Guillermo Mensi), debido por el exceso de alumnado, teniendo que optar por asistir a instituciones lejanas a su residencia. Además, está el deseo de no continuar con los problemas sociales del sector de alto riesgo de la escuela en esa Unidad Educativa, por tal razón muchas de las veces los educandos abandonan sus estudios. Desde el re-posicionamiento de los docentes se quiere asegurar la educación completa de sus estudiantes, y sobre todo seguir teniendo bajo el regazo de la institución a los niños y niñas que vienen de los grupos de alto riesgo, para evitar que al culminar el décimo año de educación básica dejen de estudiar y sean influenciados por personas negativas que los lleven a prácticas antisociales.

Por otro parte en la escuela los estudiantes son respetuosos con los docentes, no hay casos de alcoholismo ni de drogas, por ello es que los maestros quieren seguir con el mismo perfil hasta que culminen la educación obligatoria, rescatar las nuevas generaciones, como ellos los mencionan, con educación en valores, el diálogo, y la empatía con los demás.

Si pudiéramos nosotros mantener a los chicos hasta el bachillerato, créame que nosotros generaremos o lograríamos una generación de muchachos sanos porque desgraciadamente en otras instancias, es donde ellos tienen acceso a drogas, alcohol y todo lo demás, aquí nunca ha pasado y si aquí tuviéramos un bachillerato estoy seguro que tampoco pasaría, porque seguiría la misma línea de chicos y no se mezclaría con otras personas. Vengan siendo el mismo grupo hasta el final y tal vez de pronto si salvaríamos un poco más esa generación. (Sari, 2018)

En este punto se vislumbra un discurso donde el trabajo docente y de la escuela se centra en acoger a los educandos para cambiar las generaciones presentes, y desde ahí, el entorno de su sector. Se pudiera reconocer un proceso de emancipación incentivado por los educadores en aquellos que son afectados o vulnerados, en este caso la población estudiantil, pues en sus familias no se conserva esperanzas para un cambio.

“¡Que muera esta generación y empiece una nueva, eso yo digo! Yo a lo menos me sentiría muy satisfecha de haber hecho algo bueno en esta escuela” (Peláez, 2018)



Cabe señalar que sin embargo tal discurso se encuentra en proyecto, en una utopía con oportunidades en convertirse en posibilidad como mencionaría Freire citado por Vázquez (2005, p.352). Se destaca la importancia de los educadores y la escuela para tal misiva, trabajo que mencionan debe ser apoyado con otras instancias.

CONCLUSIONES

El re-posicionamiento de los docentes de la Escuela de Educación General Básica Octavio Díaz León, en contextos de desigualdad, presenta aquellos aspectos que describen la dinámica de una construcción discursiva, es decir que no existe una comunión tajante con el discurso vigente, o las normativas oficiales que rigen lo social. En el estudio de caso, se tiene que muchos de los procesos educativos que delinean el actuar de los docentes y determina una identidad, no es recibida o asimilada de manera general en este grupo de maestros, quienes desde sus experiencias no comulgan con estas prácticas y optan por diferentes propuestas. Representan la falta de sutura del discurso oficial, como dicen Laclau y Mouffe (2004), debido a la polisemia de significados que generan diversas posturas, subjetividades o posicionamientos.

Estos posicionamientos están determinados por el contexto de los educandos, el sector de alto riesgo que ellos han denominado, donde acarrear prácticas que ante hechos de vulnerabilidad que pueden ser de violencia y abandono, se procede de manera cuidadosa, tratando de mediar las situaciones dentro de la institución mediante el diálogo con los estudiantes y la formación en valores, sin inmiscuirse directamente en saber y tener contacto con los sujetos implicados de tales violencias, pues los docentes consideran tal acción como un peligro para su integridad y la de sus familias, debido a que en el pasado ha existido amenazas del sector de alto riesgo para con los docentes. En razón de ello no existe la denuncia entendida desde el marco legal, y que sin embargo es la actitud que el discurso vigente estipula en el proceder de los educadores.

Los docentes expresan sentirse desprotegidos y desarmados ante esta problemática. Por lo que existe un conflicto en su propio re-posicionamiento, desde el Análisis Político del Discurso el posicionamiento del sujeto no es estable o definitivo. En esta problemática se cruzan discursos en donde se asume la enseñanza y el trabajo de la escuela como el camino fundamental para el cambio de las estas realidades, y en especial de los educandos. Cabe señalar que se menciona tal proceder, teniendo al profesor como el principal protagonista de aquello. Se encuentra un discurso que enmarca una linealidad en la relación educador-educando, donde incluso la formación en valores es algo que se dispone o impone en los estudiantes, desde la perspectiva del pensamiento emancipatorio, se debe procurar la liberación de los oprimidos, desde los mismos

afectados por el contexto, en este caso los estudiantes. La importancia y el deseo de salvaguardar el desarrollo integral de los educandos como de superar la conflictividad del contexto, como lo expresan los docentes en su disertación, se ve trastocada cuando consideran un riesgo a su integridad, no alcanzado un estadio transformativo-comunitario donde la denuncia, la reflexión comunitaria, (Vázquez, 2005, p.350) muchas de las veces recae en un diálogo sin acción.

Los objetivos específicos en cómo se ha analizado el re-posicionamiento docente son el conocer la relación dialéctica, entre el posicionamiento actual en un contexto de desigualdad y los sentidos y significaciones de la biografía escolar de los docentes; y en abordar el re-posicionamiento docente desde las prácticas que conllevan a una transformación de su realidad, pues se parte de la dimensión ético-política del análisis del discurso. En ambos se explicita el conjunto de sentidos y significaciones, o que es lo mismo la circulación de discursos del re-posicionamiento docente.

Como resultados de la relación dialéctica del posicionamiento docente, que es el proceso de hibridación donde se encuentran los sentidos y discursos asumidos en el pasado con las determinaciones del contexto y las significaciones del presente. Se tiene que los sentidos y actitudes que han circulado en su biografía escolar, han determinado un aprecio por el modelo tradicional de enseñanza, donde se valora aspectos como la disciplina, la educación en valores y prácticas como el dictado, es el ámbito de los primeros años de enseñanza de los docentes, en donde los mismos enmarcan el rechazo de la violencia en el ámbito escolar. Estas características están presentes y enraizadas en el trabajo escolar presente de los educadores, pero que se encuentran con vagos lineamientos de una educación constructivista, pues los docentes valoran el trabajo metodológico grupal sin destacar la criticidad en su aplicación, además de aquello, existe un cambio en la metodología aplicada, donde el docente surge como mediador y le otorga a este un componente que refuerce las actitudes emocionales e inclusivas de los niños y niñas. Son prácticas que surgen como respuesta al contexto actual, pues muchos de los estudiantes que pertenecen al sector de Morocho Quigua son considerados como carentes en el aspecto emocional, estas metodologías están orientadas en cumplir esa carencia.

El diálogo es un recurso usado por la mayoría de docentes para mediar diversas dificultades en la institución, ya sea para tener un acercamiento de empatía con los niños o con

los padres de familia, pues tienen presente la importancia de la educación emocional como un camino para reforzar y sembrar aquellas actitudes que alejen a los chicos de la influencia negativa de sus generaciones. Desde la perspectiva de Habermas el diálogo es una práctica liberadora, que involucra a los sujetos oprimidos en contextos de injusticia y desigualdad. En el presente caso donde la falta de acceso a mejores oportunidades ha acarreado a lumpemproletariado a actitudes que están fuera del marco de la ley. En muchos de los maestros, no existe una convergencia propia de lo que consiste el diálogo desde el punto de vista Freire, donde estén a la par la reflexión y la acción. Pues a diferencia de su biografía escolar, donde consideraban la escuela como la encargada para transformar las realidades del entorno, en la actualidad delegan parte de esta función a otros organismos, consideran que sin el apoyo de los mismos no se pudiera salir adelante. Sugieren como primordial implementar talleres laborales que oriente al reconocimiento de obtener ingresos sin caer en actos delictivos. Lo que pudiera cambiar a las familias y por ende la disposición de los estudiantes. Estas expresiones sin embargo caen bajo la denominación de utopías, donde el trabajo político de los docentes deben transformar las mismas en posibilidades, por lo que no se llega a una utopía dentro del marco de la educación liberadora (Vázquez, 2005, p.352), sino a una reflexión que no se consolida en la práctica.

Si se toma en cuenta que la emancipación de los sujetos debe partir desde los mismos oprimidos, para Freire los educandos, y después de un examen de esta realidad, porque no desde los mismos docentes, que sean partícipes de la transformación de su condición, donde no se sientan vulnerables y violentados, se tiene que este ámbito, dentro del contexto de la institución, ha sido trastocado, pues luego de remitir e informar sobre su condición a las autoridades educativas inmediatas, y debido a la falta de respuestas, no han optado por nuevas propuestas de acción, por los riesgos que consideran puedan llegar a tener, por ello es que evitan mencionar y hablar de lo que sucede en su realidad escolar con agentes externos al entorno, relacionando esto con posibles represalias para con ellos. Entonces, el contexto que envuelve la escuela tiene una enorme influencia en las prácticas docentes, sin expectativas inmediatas para el cambio, pues en su totalidad consideran a las familias de alto riesgo, como inoperantes para un transformación, por ello centran su atención en las nuevas generaciones, en el trabajo transformativo que pueden realizar dentro de las aulas, el actuar cotidiano, donde algunos estudiantes responden y aceptan su

contexto, pues al finalizar su escolarización asumen la condición que les han otorgado sus padres. Los docentes expresan sentirse inconformes, y consternados frente a lo anterior.

A pesar de ello, y de las prácticas que en el pasado han sido orientadas para concientizar a las familias de la escuela en general, como son los talleres para padres sobre el cuidado y protección de los niños y niñas, y que han sido descontinuadas por su baja acogida. Se tienen algunas esperanzas por un cambio, evidentemente no es general en todos los maestros. Para Freire (2005) “la esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda” (p.74). Estos ideales se expresan en un discurso que consiste en acoger a los estudiantes dentro de la escuela el mayor tiempo posible, formándolos para afianzar valores e ideales que propugnan los docentes en ellos, es una lucha contra el entorno negativo de los estudiantes, el camino que proponen y que se encuentra en procesos de trámite es la instauración de un Bachillerato en la institución, de esta manera expresan salvar las generaciones actuales, generando una conciencia crítica en ellos, para que opten por otras posibilidades, por mejores oportunidades. Es un sentido que se ha rescatado de su biografía escolar, de las experiencias que han tenido en su carrera docente y que en la actualidad sigue presente, en considerar la educación y el trabajo docente como el camino para la superación de los individuos.

RECOMENDACIONES

En la presente investigación se aplicó el análisis del posicionamiento docente en la realidad ecuatoriana, en específico, en contextos marcados por situaciones de desigualdad, pero esta categoría y análisis pueden extenderse a otros ámbitos en el campo educativo como es el trabajo pedagógico en referencia a un enfoque educativo, la educación inclusiva o la educación especial, etc. teniendo presente el referencia teórica de la que parten Southwell y Vassiliades (2016) que el estudio del Análisis político del discurso de Laclau y Mouffe (2004), que caracterizan al posicionamiento no como meras percepciones u opiniones sino como la circulación de sentidos y significaciones que asumen los docentes y que regulan su práctica.

Se propone también la realización de trabajos investigativos de alcance comparativo, que permitirían el análisis del posicionamiento de grupos docentes en contextos educativos similares, que pueden ser aquellos que están atravesados por situaciones de desigualdad, esto con el objetivo de encontrar semejanzas y diferencias. En la presente investigación una de las problemáticas que se encuentra en el posicionamiento de los docentes fue la aceptación y crítica al discurso oficial vigente que se manifiesta en el currículo, las normativas y los acuerdos ministeriales, se puede analizar otros grupos docentes y encontrar si tal posicionamiento se comparte o no, y de esta manera dar lugar a posteriores reflexiones como conclusiones en relación al currículo. Se recomienda además la posibilidad de una variación en el uso de las técnicas de investigación, como la aplicación de grupos focales, que no se consideró en el presente trabajo, esta técnica permite un mayor grado de confianza y empatía en los sujetos de investigación, por lo que se puede obtener una mayor riqueza en la obtención de los datos cualitativos.

BIBLIOGRAFÍA

Atairo, D. (2018). Tema 2: *El proceso que va desde la elección de un tema a la construcción de un problema de investigación*. Material no publicado

Alliaud, A. (2011). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*.

Bonss, W. (2005). ¿Por qué es crítica la Teoría Crítica? En Leyva, G. (ed.). *La Teoría Crítica y las tareas actuales de la crítica*. Barcelona: UAM-Iztapalapa/Anthropos, pp. 47-83.

Buenfil Burgos, R. N. (2007). Introducción. En P. Padierna Jiménez y R. Mariñez (Coords.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso* (pp. 15-35). México: Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación.

CEPAL (2018). *La ineficiencia de la desigualdad* Impreso en Naciones Unidas (Santiago)

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, 11-59.

Colina, A. (2009). Entrevista con Michel Foucault. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 29 (103).

Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot (Etapa IV-Colección completa)*, 5(1), 50-67.



- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós,
- De Gialdino, I. V. (2006). La investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*, 23-64.
- Durán, G; Salazar, R. (2011). *El uso del suelo urbano de la parroquia el valle* (Tesis de pregrado inédita). Universidad de Cuenca, Cuenca, E.
- Educación, M. D. (2017). *Protocolos de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo*. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/03/Protocolos_violencia_web.pdf
- El Tiempo. (12 de enero de 2017). Morocho Quigua en la mirada de la policía. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com.ec/noticias/ecuador/4/morocho-quigua-en-la-mira-de-la-policia>
- Engels, F., & Marx, K. (2006). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana y otros escritos sobre Feuerbach*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Esteban, M. P. S. (2003). Investigación cualitativa en educación. *Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.



Ferrater, M. (1999). *Diccionario de Filosofía*, Tomo I A-K, Montecasino

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI

Gallegos, R. R., Martín, F., Oleas, J., Martínez, D., Minteguiaga, A., Campuzano, A.,... & Ramírez, R. (2008). *Igualmente pobres, desigualmente ricos*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Guillén, M. L. (2014). *Análisis de la pobreza multidimensional: caso aplicado al cantón Nabón* (Master's thesis).

Gimeno Sacristán, J., & Gómez, P. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. *Colección pedagogía manuales*.

Honneth, A. (1999). Teoría crítica. *Teoria social* hoje. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 503-552.

Heidegger, M. (2005). *Ser Y Tiempo (rustica)*. Editorial universitaria.



Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). México.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

Laclau, E., & Mofeue, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Fondo de Cultura Económica USA.

Lorente, P. G. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (16), 37-56.

Lyotard, J. F. (1985). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.

Maldonado, M. E. (2015). *Modelos mentales aplicados en la evaluación de aprendizajes por docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca*.

Mardones, J. M. (1998). *El discurso religioso de la modernidad: Habermas y la religión* (Vol. 104). Universidad Iberoamericana.

Mandel, E., & Castells, À. M. (1979). *Introducción al marxismo*. Akal.

Marcuse, H. (2017). *Razón y revolución*. Alianza Editorial.



Mejía, R. (2012). Qué es una familia disfuncional. *Recuperado de: [http://www. saludymedicinas.com.mx/centros-de-salud/salud-mental/articulos-relacionados/que-es-una-familia-html](http://www.saludymedicinas.com.mx/centros-de-salud/salud-mental/articulos-relacionados/que-es-una-familia-html)*.

Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1).

Pérez Lo Presti, A., & Reinoza Dugarte, M. (2011). El educador y la familia disfuncional. *Educere*, 15(52).

Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33(2), 153-170.

Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Editorial Fontanella.

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Vol. 5). CIS.

Redondo, P. (2004). Escuelas y pobreza. *Entre el desasosiego y la obstinación*.

Restrepo, E. (2007). Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista Jangwapana*, 5, pp. 24-35. Extraído el 5 de enero, 2013 de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/identidadesjangwapana.pdf>



Ricoeur, P. (1999). *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI.

Rousseau, J. J. (1999). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. iUniverse.

Rosanvallon, P., & Fitoussi, J. P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Ediciones Manantial.

Salazar Mendoza, R. E., & Durán Pinto, G. S. (2011). *Uso del suelo urbano de la parroquia El Valle* (Bachelor's thesis).

Sánchez Hernández, M., & López Fernández, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. Míriam Sánchez Hernández y Marcela López Fernández (Comps.)

Southwell, M., & Vassiliades, A. (2016). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11).

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010. Planificación para la revolución ciudadana*. Recuperado de <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Plan-Nacional-Desarrollo-2007-2010.pdf>

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Planificación para la revolución ciudadana. Toda una Vida*. Recuperado de



http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf

Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador. (2015). *Establecimientos Fiscales Unidocentes*. Material no publicado. Recuperado el 20 de febrero de 2019 de http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/Educacion/ficedu_E52.htm

Tezanos, J. F. (Ed.). (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social* (Vol. 16). Editorial Sistema.

Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del IIICE*, (30), 73-88.

Vassiliades, A. (2012). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: Construcciones en torno de lo común. In *VII Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2012 La Plata, Argentina. Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Vassiliades, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos contruidos en torno de la carencia cultural y afectiva. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 10(20).

Vázquez, P. V. (2005). *Teoría crítica de la educación y derechos humanos: lineamientos para una propuesta educativa* (Doctoral dissertation, Universidad Pablo de Olavide).



Velástegui López, C. (2010). *Migración de los padres y sus efectos en niños, niñas y adolescentes* (Bachelor's thesis).

Vintimilla, B. C. (2015). *Potencial turístico de la parroquia El Valle, del cantón Cuenca* (Tesis de pregrado inédita). Universidad de Cuenca, Cuenca, E.

Wright, E. O. (2010). *Preguntas a la desigualdad: ensayos sobre análisis de clase, socialismo y marxismo*. Universidad del Rosario.

Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Geovanny Bueno, de la Universidad de Cuenca. La meta de este estudio es recoger información para el desarrollo del tema de investigación *Re-posicionamiento de los docentes de la Escuela Octavio Díaz León en contextos de desigualdad*, que es requisito para la titulación del estudiante mencionado.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los registros con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Geovanny Bueno. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es recoger información para el desarrollo del tema de investigación *Re-posicionamiento de los docente4s de la Escuela Octavio Díaz León en contextos de desigualdad*

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista a profundidad de preguntas abiertas.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Geovanny Bueno al teléfono 0986172915

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Geovanny Bueno al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Modelo de consentimiento informado basado en la siguiente fuente:

https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjR-cDFut7kAhXLxPkKb55CuUQFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Ffiles.pucp.edu.pe%2Ffacultad%2FIlcchh%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F11%2F20080524-Consentimiento-Informado.doc&usg=AOvVaw2bgSjm0_KcCFKQFI38B5Hm



Anexo 2. Batería de preguntas de la entrevista dirigida a los docentes de la Escuela Octavio Díaz León.

Fecha: _____
Datos del docente:
Docente: _____
Edad: _____
Años de experiencia docente: _____
Tiempo que labora en la Escuela de Educación Básica Octavio Díaz León: _____
Título de tercer nivel: _____
Título de cuarto nivel: _____
Otro: _____
Grado: _____

I

Este primer banco de preguntas está dirigido a conocer la construcción discursiva de los docentes antes de laborar en la Escuela de Educación Básica Octavio Díaz León.

1. ¿Sus padres a que se dedicaban en su formación escolar?
2. ¿Cómo era el perfil socioeconómico de su familia?
3. ¿Dónde estudió la primaria, era una institución pública o privada?
4. ¿Cómo eran sus docentes?
5. ¿Dónde estudió la secundaria, era una institución pública o privada?
6. ¿Cómo eran sus docentes?
7. ¿Qué situaciones de su formación escolar han trascendido en su formación como persona?
8. ¿Asistió a la universidad o al Instituto de formación docente?, ¿Era pública o privada?
9. ¿De su formación como docente que es lo que más rescata y que le ha servido en su vida profesional? (Teorías, metodologías, sentidos)
10. ¿Cuál fue su estudio de tesis?
11. ¿En qué momento decidió dedicarse a la docencia?
12. ¿Cuál ha sido su afiliación política en estos años?
13. ¿Cuál fue la primera institución en la que laboró?
14. ¿Cómo era el contexto sociocultural de la misma?
15. ¿En cuántas instituciones educativas ha laborado previo a trabajar en la Escuela de Educación Básica Octavio Díaz León?
16. ¿Qué prácticas pedagógicas ha puesto en práctica en estas instituciones?
17. ¿Cómo describiría su relación con los padres de familia en esas instituciones?
18. ¿En esos años cual ha sido la mayor satisfacción que ha tenido como docente? ¿Cómo se siente respecto a eso?



19. ¿Cuáles han sido las dificultades en su práctica docente en ese período de tiempo? ¿Cómo se siente respecto a eso?

II

Esta segunda parte del cuestionario está dirigida a conocer las prácticas educativas de los docentes como el sentido que hay tras de ellas, en relación a la desigualdad presente de su entorno.

20. ¿En qué año empezó a laborar en la Escuela de Educación Básica Octavio Díaz León?
21. ¿Cómo describiría el contexto sociocultural de la población?
22. ¿Cuál es su opinión de la misma?
23. ¿Cómo definiría a la población de las familias de la comunidad educativa?
24. ¿En general cual es el perfil socioeconómico de sus alumnos?
25. ¿Cómo describiría la gestión administrativa de la Escuela?
26. ¿Cómo son sus prácticas de enseñanza en esta institución?
27. ¿Qué le impulsó a poner en práctica estas actividades, cómo las desarrollo?
28. ¿Existe un involucramiento de los padres en las actividades escolares como en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
29. ¿Cómo es el acercamiento de los padres de familia para con la escuela, es de cordialidad o acaso de manera hostil?
30. ¿De igual manera como es la recepción de usted como docente?
31. ¿En el caso de familias disfuncionales como usted ve el rendimiento y comportamiento actitudinal de esos educandos? ¿Cómo se siente respecto a eso?
32. ¿En relación a la apertura de la escuela para con las familias, para usted es necesario un mayor involucramiento desde la escuela o no, por qué?
33. ¿Considera que la infraestructura es adecuada para el cuidado y la protección de los educandos?
34. ¿Cómo definiría la población estudiantil de la institución?
35. ¿Cómo describiría a los niños y niñas de su aula?
36. ¿Cuál es el perfil de salida de los estudiantes que usted considera debe formar?
37. ¿Qué problemas ha encontrado en su práctica docente para lograr aquello?
38. ¿Ante problemas de aprendizaje de los educandos que estrategias pone en práctica?
39. ¿Estas estrategias las resuelve de manera autónoma o toma un consenso con pares y autoridades?
40. ¿Sus prácticas son construidas respondiendo al currículo oficial vigente?
41. ¿Ante la carencia afectiva y aspectos actitudinales negativos de algunos estudiantes como suele proceder?
42. ¿Los niños y niñas de la Unidad Educativa son hijos de antiguos estudiantes de la comunidad?



43. ¿Si los son en que aspectos han cambiado de los de sus padres, y cuales han permanecido?
44. ¿En lo referente a la gestión administrativa del plantel, como se ha procurado mediar las situaciones de carencia en la institución?
45. ¿Qué opina usted de los mismos? ¿Si estuviera a su alcance que propondría para sobrellevar la situación?
46. ¿Considera necesario un mayor involucramiento de la institución con la comunidad o sector social?
47. ¿Cuál es su afiliación política en la actualidad?
48. ¿Qué concepción tiene de la enseñanza y la docencia?
49. ¿Qué entiende por vocación docente?
50. ¿Para usted cuál sería el perfil docente adecuado para laborar en esta institución?
51. ¿Cuáles han sido las dificultades en su práctica docente en este período de tiempo?
52. ¿En el tiempo que ha laborado en la Escuela de Educación Básica Octavio Díaz León cual ha sido la mayor satisfacción que ha tenido como docente?
53. ¿Si estuviera a alcance de sus manos cuál sería el principal problema de su entorno escolar que intentaría resolver? ¿Cómo lo haría?

Batería de preguntas para las autoridades de la Escuela de Educación Básica Octavio Díaz León

1. ¿En qué año asumió el cargo de director (a), vicerrector (a)?
2. ¿Cómo describiría el contexto sociocultural de la institución?
3. ¿Cómo fue el proceso de construcción de la misión y visión de la Escuela?
4. ¿Considera necesario el involucramiento de la escuela para con la comunidad o entorno social?
5. ¿Ante las problemáticas surgidas del entorno educativo, que procesos pone en acción la institución?
6. ¿Estos responden al currículo vigente? ¿Si estuviera a su alcance que propondría para resolver aquellas problemáticas?
7. ¿Qué procesos que pudieron llevarse a cabo no pudieron concretarse?
8. ¿Cómo describiría a la población estudiantil y sus familias?
9. ¿Cómo describiría al cuerpo docente de la Escuela?

Elaborado por: Geovanny Bueno



Anexo 3. Bitácora de análisis o memo analítico

Bitácora de análisis N° ()	
Fecha:	
Referencia o fuente:	
	Reflexiones y conclusiones:
	Posibles categorías extraídas:

Elaborado por: Geovanny Bueno, teniendo como referencia a Hernández (2006) (p.448)